

Glauca Wesselovicz
Janaina Cazini
(Organizadoras)

Diálogos sobre Inclusão



Atena
Editora
Ano 2019

Glaucia Wesselovicz
Janaina Cazini
(Organizadoras)

Diálogos sobre Inclusão

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof.^a Dr.^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof.^a Dr.^a Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof.^a Dr.^a Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof.^a Dr.^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof.^a Dr.^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
D536	Diálogos sobre inclusão [recurso eletrônico] / Organizadoras Glauca Wesselovicz, Janaina Cazini. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Diálogos Sobre Inclusão; v. 1) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-362-0 DOI 10.22533/at.ed.620192805 1. Brasil – Condições sociais. 2. Desenvolvimento social. 3. Integração social. I. Wesselovicz, Glauca. II. Cazini, Janaina. III. Série. CDD 361.2
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná - Brasil

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

Atena
Editora

Ano 2019

APRESENTAÇÃO

A obra “Diálogos sobre Inclusão” foi concebida para cumprir a função de apresentar conteúdos essencialmente informativos e formativos sobre Inclusão Social e Profissional, direcionado àqueles que precisam compreender as bases – históricas, conceituais, organizacionais e legais dos Direitos Humanos. O volume I apresenta 26 capítulos que abordam os vetores da promoção humana como: Família, Sociedade e Tecnologias.

“Incluir socialmente é dar e garantir condições para que uma pessoa possa, de maneira livre e independente, ter o mesmo acesso que outras aos serviços e benefícios da vida em sociedade. Mas não basta pensar a inclusão social apenas sob a ótica das necessidades e simplesmente criar mecanismos ou facilidades compensatórias aos excluídos. É preciso ir além, mais que uma reforma, é preciso uma revolução no modo como enxergamos o excluído, que não deve ser objeto de pena ou dó e sim de respeito e consideração como ser humano e cidadão que é” (ALMEIDA, 2016)

A Declaração Universal dos Direitos humanos - marco histórico - inspirou as nações para o envolvimento em prol dos movimentos sociais de enfrentamento da discriminação e exclusão social de minorias, tornando-se referência para o desenvolvimento de Pactos e Convenções norteadoras da promoção humana no mundo.

Contudo, nós acreditamos, que esta coletânea irá inspirar e encorajar, Profissionais, Educadores e sociedade em geral a refletir sobre todas as possibilidades que o seu meio social, núcleo familiar e atitudes individuais podem minimizar as desigualdades e promover o desenvolvimento social igualitário.

Glaucia Wesselovicz
Janaína Cazini

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL	
Ernny Coêlho Rêgo Marinina Gruska Benevides	
DOI 10.22533/at.ed.6201928051	
CAPÍTULO 2	12
ANALISANDO A PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO HETERONORMATIVA DA MASCULINIDADE	
Arthur Furtado Bogéa Iran de Maria Leitão Nunes	
DOI 10.22533/at.ed.6201928052	
CAPÍTULO 3	23
O DIREITO À DISCUSSÃO DE TEMÁTICAS PERTINENTES À ESFERA SOCIAL E À PRODUÇÃO DO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO: UM PROCESSO DE LETRAMENTO ESCOLAR E PRODUÇÃO TEXTUAL NA EJA	
Ferdiramar Farias Freitas	
DOI 10.22533/at.ed.6201928053	
CAPÍTULO 4	33
O SILÊNCIO: SUTIL LEGITIMIDADE DA VIOLÊNCIA SOBRE A EXISTÊNCIA LÉSBICA	
Mariluce Vieira Chaves	
DOI 10.22533/at.ed.6201928054	
CAPÍTULO 5	44
ALFABETIZAÇÃO E INCLUSÃO: O DIREITO DE APRENDER	
Osiolany da Silva Cavalcanti Gloria Maria de Sousa Leitão Melo	
DOI 10.22533/at.ed.6201928055	
CAPÍTULO 6	52
PERSPECTIVAS E DESAFIOS DO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM EM EJA: UM OLHAR SOBRE O QUE DIZEM OS SUJEITOS DA EJA NO MUNICÍPIO DE SOLEDADE-PB	
Edivânia Paula Gomes de Freitas Leandra da Silva Santos Maria José Guerra Meiryllianne Suzy Cruz de Azevedo	
DOI 10.22533/at.ed.6201928056	
CAPÍTULO 7	65
PROGRAMA DE ATENÇÃO E ORIENTAÇÃO AO ALUNO (PROATO): UM OLHAR HUMANIZADO AO ALUNO DO ENSINO SUPERIOR	
Analice Oliveira Fragoso Sheila Carla de Souza Rinaldo Molina	
DOI 10.22533/at.ed.6201928057	

CAPÍTULO 8	73
MULHERES QUE SE DESTACARAM NA HISTÓRIA DA MATEMÁTICA	
Jane Cleide de Almeida Cordeiro Kátia Maria de Medeiros	
DOI 10.22533/at.ed.6201928058	
CAPÍTULO 9	88
ACESSIBILIDADE ATRAVÉS DA ADAPTAÇÃO DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA URCA	
Francisca Raquel Miguel de Sousa Francisca Nailene Soares Vieira Martha Milene Fontenelle Carvalho David Soares Vieira Rosane Santos Gueudeville Isac Vieira Leite	
DOI 10.22533/at.ed.6201928059	
CAPÍTULO 10	97
APLICAÇÃO MÓVEL COLABORATIVA PARA DISSEMINAÇÃO DE SINAIS E INTEGRAÇÃO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	
Erika Patrícia Martins Ferreira Crysthian Fhylype Ribeiro Marinho Eveline de Jesus Viana Sá	
DOI 10.22533/at.ed.62019280510	
CAPÍTULO 11	104
A (RE) CONSTRUÇÃO DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS PARA O ENSINO DE LIBRAS/L1 NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Ana Letícia de Almeida Cordeiro Josinete Pessoa Nunes Niédja Maria Ferreira de Lima	
DOI 10.22533/at.ed.62019280511	
CAPÍTULO 12	115
INCLUSÃO DIGITAL - INFORMÁTICA PARA A 3ª IDADE	
Bruna Cristina de Albuquerque Sebold Felipe Souza Davies Marcelo Nepomoceno Kapp	
DOI 10.22533/at.ed.62019280512	
CAPÍTULO 13	122
JOGOS COOPERATIVOS DE INCLUSÃO BILÍNGUE: ESTRATÉGIAS DE ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL NA ESCOLA DE ENSINO REGULAR PARA ALUNOS COM SURDEZ	
Maria de Lourdes Leite Paiva Robéria Vieira Barreto Gomes Querem Hapuque Monteiro Alves Muniz Raquel Araújo Pompeu	
DOI 10.22533/at.ed.62019280513	

CAPÍTULO 14 133

NUSOEP: NÚMEROS, SÍMBOLOS, OPERAÇÕES E EQUAÇÃO DO PRIMEIRO GRAU. UM KIT EVOLUTIVO PARA DE MATEMÁTICA PARA DEFICIENTES VISUAIS

Kíssia Carvalho
Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Marcos Antônio Petrucci de Assis
José Nunes Aquino
Luciene do Carmo Santos

DOI 10.22533/at.ed.62019280514

CAPÍTULO 15 144

O USO DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS PARA O ENSINO DE ALUNOS SURDOS

Bruna Ismaela Cunha Silva
Thayse Lopes dos Santos
Niédja Maria Ferreira Lima
Conceição de Maria Costa Saúde

DOI 10.22533/at.ed.62019280515

CAPÍTULO 16 152

PROJEÇÃO CILÍNDRICA ORTOGONAL: UMA APRENDIZAGEM EM UM AMBIENTE VIRTUAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA SURDOS

Natana Souza da Rosa
Vania R. Ulbricht

DOI 10.22533/at.ed.62019280516

CAPÍTULO 17 168

QUEM GANHOU O JOGO? ANÁLISE DE UM LIVRO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Andréa Paula Monteiro de Lima
Dayse Bivar da Silva
José Mawison Cândido de Lima

DOI 10.22533/at.ed.62019280517

CAPÍTULO 18 180

TECNOLOGIA ASSISTIVA DE BAIXO CUSTO COMO COLABORAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM BAIXA VISÃO

Maria de Lourdes Leite Paiva
Francisca Janaína Dantas Galvão Ozório
Raquel Araújo Pompeu
Robéria Vieira Barreto Gomes
Maria José Barbosa

DOI 10.22533/at.ed.62019280518

CAPÍTULO 19 191

A CONTRIBUIÇÃO DA FAMÍLIA NO DESVELAR DA CRIANÇA COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA PROMOÇÃO E FAVORECIMENTO DE PRÁTICAS SOCIAIS E AMBIENTAIS

Dilma Costa Nogueira Dias
Mônica de Nazaré Carvalho
Daniel Sulyvan Santana Dias
Anderson Costa Nogueira

DOI 10.22533/at.ed.62019280519

CAPÍTULO 20	198
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM DESAFIO PARA FAMÍLIA, ESCOLA E EDUCADORES	
Miriam Paulo da Silva Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.62019280520	
CAPÍTULO 21	209
FAMÍLIA E ESCOLA: DESAFIOS À PARTICIPAÇÃO, INCLUSÃO E ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM	
Osicleide de Lima Bezerra	
Geraldo Alexandre de Oliveira Gomes	
Ana Paula Taigy do Amaral	
DOI 10.22533/at.ed.62019280521	
CAPÍTULO 22	221
O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NUMA PERSPECTIVA AFETIVA	
Marciel Carlos de Sousa	
Francisco Roberto Diniz Araújo	
DOI 10.22533/at.ed.62019280522	
CAPÍTULO 23	232
O PROCESSO DE INTERVENÇÃO NO ÂMBITO DO AEE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM FOCO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
Acreciana de Sousa Melo	
Fernanda Maria da Silva Cardeal	
Francisca Nailene Soares Vieira	
Martha Milene Fontenelle Carvalho	
Rosani de Lima Domiciano	
Sâmia Maria Lima dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.62019280523	
CAPÍTULO 24	241
PERFIL EDUCACIONAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES ADICTOS ASSISTIDOS PELA SAÚDE MENTAL NA PARAÍBA, BRASIL	
Angélica Vanessa de Andrade Araújo Lira	
Évelyn Morgana de Mélo Alves	
Rayssa Pereira de Souza	
Clésia Oliveira Pachú	
DOI 10.22533/at.ed.620192805224	
CAPÍTULO 25	251
REDE DE APOIO A INCLUSÃO ESCOLAR: O QUE DIZEM AS MÃES DE DUAS CRIANÇAS AUTISTAS	
Camila Pimentel Machado Gonçalves	
Suelene Regina Donola Mendonça	
DOI 10.22533/at.ed.620192805225	
SOBRE AS ORGANIZADORAS	266

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

Ernny Coêlho Rêgo

Instituto Federal de Educação do Ceará – IFCE

Fortaleza - Ceará

Marinina Gruska Benevides

Universidade Estadual do Ceará - UECE

Fortaleza - Ceará

RESUMO: Analisa como a política pública de Educação em Direitos Humanos relaciona-se ao Ensino Superior, tendo como escopo o cenário protagonizado pela pós-graduação brasileira e tomando como referência o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH, em suas três versões, e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH. Tais documentos supõem o lugar estratégico das universidades no fortalecimento dos Direitos Humanos. O objetivo deste trabalho é analisar como os programas de pós-graduação do país têm contemplado a Educação em Direitos Humanos – EDH a partir da análise do Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH (I, II, III) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH. A metodologia adotada envolveu pesquisa bibliográfica e documental, e a tabulação de dados sobre a oferta de pós-graduação stricto sensu no país a partir da pesquisa junto à Plataforma Sucupira, ferramenta disponibilizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Observa-

se uma distância significativa entre o papel estratégico conferido à universidade em matéria de EDH e o que se efetiva na pós-graduação brasileira. É primordial o fortalecimento de estratégias que incluam a educação em direitos humanos na educação superior, promovendo o conhecimento e o reconhecimento dos Direitos Humanos como linguagem de respeito à humanidade.

PALAVRAS-CHAVE: Direitos Humanos, Políticas Públicas, Pós-graduação.

ABSTRACT: It analyzes how the public policy of Education in Human Rights relates to Higher Education, having as scope the scenario carried out by the Brazilian post-graduation and taking as reference the National Human Rights Program - NHRP, in its three versions, and the National Plan of Education in Human Rights - NPEHR. These documents suppose the strategic place of the universities in the strengthening of Human Rights. The objective of this study is to analyze how the country's postgraduate programs have included Human Rights Education (HRE), based on the analysis of the National Human Rights Program - NHRP (I, II, III) and the National Education Plan Human Rights - NPEHR. The methodology adopted involved a bibliographical and documentary research, and the tabulation of data on the offer of postgraduate stricto sensu in the country from the research with the Sucupira

Platform, a tool provided by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel. A significant distance is observed between the strategic role given to the university in the matter of HRE and what is effective in the Brazilian post-graduation. It is essential to strengthen strategies that include human rights education in higher education, promoting knowledge and recognition of Human Rights as a language of respect for humanity.

KEYWORDS: Human Rights, Public Policy, Post-graduation.

1 | INTRODUÇÃO

Recorrentemente citado pela mídia os Direitos Humanos são lembrados não raras vezes por um discurso distorcido e baseado na espetacularização da violência e na efemeridade de um cotidiano superficial e aligeirado. Boa parte da população, ratificada pela mídia, refere-se aos direitos humanos reduzindo-o aos fenômenos policiais e de criminalidade.

O Brasil tem representado o processo de institucionalização das demandas dos movimentos sociais atuantes no campo dos Direitos Humanos, especialmente desde a Constituição de 1988, tornando-se signatário de acordos internacionais e comprometendo-se da formulação de políticas públicas.

Este artigo busca compreender como a Educação em Direitos Humanos – EDH é articulada ao Ensino Superior brasileiro, tendo como pano de fundo: o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH – em suas três versões - e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEHDH. Neste sentido, traz reflexões acerca de como a EDH vem sendo pensada pelas políticas públicas brasileiras, e como estas forjam o debate entre a EDH e o ensino superior, especialmente na pós-graduação *stricto sensu*.

Apresentamos os resultados da pesquisa quantitativa acerca da pós-graduação *stricto sensu* relacionada aos Direitos Humanos. A metodologia adotou a busca na Plataforma Sucupira disponível no sítio eletrônico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES. Mediante a coleta, foram consolidados dados relativos aos programas de pós-graduação *stricto sensu* que possuem mestrados e doutorados.

Após a geração do relatório na página eletrônica da Plataforma Sucupira, contendo informações de todos os programas de pós-graduação cadastrados e reconhecidos pela CAPES no país, procedemos à aplicação de filtros específicos. Inicialmente adotamos o termo chave “Direitos Humanos” para realizar a coleta junto aos programas de pós-graduação.

Com o afunilamento do campo da pesquisa, passamos a caracterizar os programas que utilizam o termo chave “Direitos Humanos” em suas denominações. Observamos em quais regiões do país se localizam tais programas; a natureza das

instituições as quais se vinculam; os cursos ofertados, as linhas de pesquisa e o número de vagas.

Finalizando o processo de pesquisa, investigamos o cenário da produção acadêmica relacionada aos Direitos Humanos, caracterizando o universo das revistas científicas - cadastradas junto à CAPES pelos programas de pós-graduação - que mantém relação com os Direitos Humanos. A partir do relatório de avaliação de revistas nos quadriênios 2010 – 2012 e 2013-2016, junto a Plataforma Sucupira, aplicamos como filtro o termo-chave “Direitos Humanos”, passando a caracterizar as revistas quanto às suas avaliações no sistema Qualis.

A relevância do recorte da pesquisa consiste em apontar como tem se delineado a atuação das universidades no fortalecimento dos Direitos Humanos, por meio da análise do cenário da pós-graduação *stricto sensu*; campo de saber de elevada qualidade na produção do conhecimento. Parece-nos importante perceber quais hiatos ou aproximações interferem no itinerário da política pública de EDH, buscando vislumbrar estratégias de diálogo entre a universidade e os Direitos Humanos.

2 | BREVES APONTAMENTOS SOBRE OS DIREITOS HUMANOS NOS DOCUMENTOS INTERNACIONAIS

Na segunda metade do século XX os Direitos Humanos passam por um processo de desenvolvimento a propósito dos marcantes fatos promovidos com as duas grandes guerras mundiais e o Holocausto; tendo na Declaração Universal dos Direitos Humanos a tentativa de superação dos fatos que colocaram em risco a convivência e a continuidade da humanidade.

A Declaração dos Direitos Humanos figura como marco para a trajetória dos direitos humanos. Compreendendo os limites da DUDH como instrumento simbólico, com pouco efeito prático e sem possibilidade de sanções aos países que incorressem em desacato; intensifica-se o entendimento de que é necessário divulgar, fazer conhecer e sensibilizar nações e povos sobre seus direitos e a importância de defendê-los e respeitá-los.

Como resultado dos avanços na afirmação dos Direitos Humanos, em 1994 a Organização das Nações Unidas - ONU proclama pela Resolução nº 49/184 a Década das Nações Unidas para a Educação sobre os Direitos Humanos (1995 – 2004), sendo elaborado o Plano de Ação, o qual elencava como objetivos a necessidade de traçar estratégias eficazes, criar e aperfeiçoar programas em EDH a nível internacional, regional, nacional e local (NOGUEIRA, 2015).

Em 2004, a ONU proclama o Programa Mundial das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos, sendo no ano seguinte lançado o primeiro dos dois Planos de Ação, divididos em duas fases. O Plano de Ação referente à primeira fase do Programa Mundial das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos refere-

se aos cinco primeiros anos (2005 – 2009) voltados à educação primária e secundária, enquanto a segunda fase do programa destina seu Plano de Ação à educação superior.

O Plano de Ação do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos em sua segunda fase adota como conceito para a EDH a definição aceita pela comunidade internacional nos tratados e documentos. Compreende-a como “o conjunto de atividades de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal na esfera dos direitos humanos, mediante a transmissão de conhecimentos, o ensino de técnicas e a formação de atitudes” (ORGANIZAÇÃO..., 2012, p. 07).

O Brasil tem ensaiado a efetivação da EDH por meio de políticas públicas transversais que dialoguem com as políticas setoriais. O Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH e Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH são resultados da incorporação das demandas dos Direitos Humanos pela agenda pública, em grande parte possível pela atuação de parcelas progressistas na sociedade – movimentos sociais, igrejas e intelectuais ligados às universidades.

3 | A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO POLÍTICA PÚBLICA

Dentre tantos conhecimentos que se correlacionam ao tema sobre EDH, não se pode prescindir do debate acerca das políticas públicas. Além da constatação da efetivação ou não de políticas públicas, é pertinente compreender como se deram os arranjos sociais que tornaram tal demanda social em política pública, desde sua inclusão na agenda pública até sua legitimação como ação positiva do Estado.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 é considerada o marco legal que incorpora ao conjunto jurídico normativo brasileiro as reivindicações das lutas sociais como direitos. A partir daí, aponta-se o início de um processo gradativo de criação de legislações que dão corpo à garantia, especialmente, dos direitos sociais.

Em decorrência dos tratados dos quais o Brasil é signatário, observa-se o desenvolvimento de legislações, aberturas de espaços de participação social, conferências fomentando políticas públicas na esfera da Educação em Direitos Humanos - EDH. Fruto da articulação do poder público com a sociedade civil, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH III, o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH compõem o arcabouço legal que direciona as ações do poder público.

O Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996, do governo Fernando Henrique, instituiu o PNDH I. Voltado especialmente aos princípios do Pacto Internacional de Direitos civis e Políticos, o PNDH I afirma-se claramente inclinado em enfatizar os direitos civis, pelo seu entendimento que a partir de tais direitos de primeira geração, os demais direitos sociais, econômicos e culturais gozariam das condições necessárias para sua efetivação.

O PNDH I divide-se em quatro propostas de ações desenvolvidas a curto, médio

ou longo prazo. Políticas Públicas para proteção e promoção dos Direitos Humanos no Brasil. Detectamos que o maior número de ações voltadas à EDH concentra-se nas ações de Educação e Cidadania: Bases para uma cultura de Direitos Humanos. Em curto prazo, o PNDH I sugere a criação e o fortalecimento de programas em educação voltados aos Direitos Humanos na Educação Básica, denominados temas transversais e ainda a criação de disciplinas sobre direitos humanos; e o apoio à criação de programas de ensino e pesquisa que tenham a EDH como tema central.

O programa propõe a inclusão da temática dos direitos humanos nos cursos de formação das academias de polícia e na formação de grupo de consultoria em EDH que seriam responsáveis pela formação policial junto às academias estaduais. A inclusão das temáticas de gênero na formação de agentes públicos e nas diretrizes curriculares para o ensino fundamental e médio faz parte das ações voltadas às Mulheres, como uma ação em médio prazo. No mesmo sentido as ações destinadas à População Negra e as Sociedade Indígenas estimulam a inclusão no livro didático da história e da cultura do povo negro e a divulgação da história e da importância da cultura indígena nas escolas, respectivamente.

Ainda que pressuponha ações voltadas à EDH, a primeira versão do PNDH é tímida e não delinea com clareza em quais âmbitos institucionais e quais parceiros estarão envolvidos na execução das ações propostas.

Quatro anos após a primeira versão, é lançado o PNDH II que se configura como documento mais arrojado e com maior densidade, demonstrando inclusive maior amadurecimento nas propostas relacionadas à EDH. O documento reproduz as propostas do PNDH I quanto à formação de agente policiais, aperfeiçoando o texto original à medida que detalha a necessidade da inclusão das temáticas de gênero e raça e mediações de conflitos aos currículos das academias policiais.

Como uma das garantias do direito à igualdade, o PNDH II prevê o apoio e a inclusão nos currículos escolares das temáticas sobre a discriminação na sociedade brasileira. Sugere a formação de professores da educação básica em temas transversais, como as questões de igualdade de gênero, apoia a revisão dos livros didáticos para a inclusão da história afrodescendente e dos povos indígenas.

O PNDH II propõe a criação de cursos de extensão e de especialização, no âmbito das universidades, relacionados à promoção e proteção dos direitos humanos; o apoio aos programas de ensino e de pesquisa onde a EDH seja tema central, e o incentivo a criação de cursos de direitos humanos para a Magistratura e o Ministério Público.

É possível delinear que as ações propostas no programa em sua segunda versão indicam avanço no documento, sem, contudo, progredir no detalhamento das ações, uma vez que documento não clarifica em quais âmbitos institucionais e da sociedade civil tais ações devem ser desenvolvidas.

O Programa Nacional de Direitos Humanos, em sua terceira versão, foi instituído pelo Decreto nº 7.037, de 21 de Dezembro de 2009, sendo atualizado pelo Decreto nº

7.177, de 12 de Maio de 2010, objetivava aprofundar as políticas públicas já existentes em Direitos Humanos no cenário brasileiro, avançando em diversas frentes.

O Eixo Educação e Cultura em Direitos Humanos propõe a Implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) por meio de ações programáticas que incluem ações que promovam a implantação do PNEDH, a criação de mecanismos de monitoramento, avaliação e atualização do plano; o fomento e apoio à elaboração dos planos municipais e estaduais de EDH; o apoio técnico e financeiro às iniciativas de educação em direitos humanos; e o incentivo à criação dos Comitês de Educação em Direitos Humanos nos estados e no Distrito Federal (BRASIL, 2010).

A inclusão das temáticas sobre os Direitos Humanos na formação inicial para a docência se faz necessária sob um duplo ponto de vista; não somente como fundamental para a formação de cidadãos criticamente ativos na luta pela defesa e ampliação de seus direitos; mas também possibilita que estes estejam aptos sob o aspecto teórico-metodológico a operacionalizar em suas práticas docentes a inserção destes conteúdos, e do ponto de vista ético-político incorporem os Direitos Humanos em sua práxis social, considerando que a educação em direitos humanos não se restringe, pelo contrário, extrapola a apreensão dos conhecimentos específicos deste campo.

O PNDH III debate a Inclusão da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos das Instituições de Ensino Superior (IES), propondo cinco ações estratégicas que em articulação alcancem tal objetivo. Enfatiza a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH. É especialmente atentos ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos- PNEDH, que passamos à análise de seus conteúdos.

O PNEDH ratifica o compromisso assumido pelo Estado brasileiro com os princípios da democracia, da paz e da tolerância, do respeito e do pluralismo que norteiam os Direitos Humanos. Cabendo ao ensino superior à formação de homens e mulheres excedores de sua cidadania, hábeis ao respeito às diferenças, democráticos, participantes ativos das sociedades em que vivem, é preciso que as IES possam desenvolver seu potencial transformador e criativo na execução das ações de promoção e defesa dos direitos humanos.

[...] a contribuição da Universidade na formação em Direitos Humanos' é decisiva quando ela exerce seu papel na construção da cidadania democrática e se coloca à disposição dos processos participativos (ZENAIDE et al., 2005, p. 10).

De acordo com o PNEDH, a educação em direitos humanos deve ser incluída nas diretrizes curriculares nas áreas de conhecimento, fomentar e apoiar iniciativas de educação em direitos humanos por meio de editais de financiamento, promover pesquisas e a criação de linhas editoriais para a produção de livros e periódicos nesta área, apoiar e desenvolver formação na área da educação em direitos humanos para

gestores, docentes e técnico-administrativos pertencentes ao quadro de servidores das IES etc.

Desse modo o PNEDH, juntamente com a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB e os Planos Nacionais de Educação – sem excluir as demais legislações – objetivam assegurar o direito à educação pública e de qualidade para todas as pessoas, como “direito humano essencial” (BRASIL, 2007, p. 11).

No ensino, a educação em direitos humanos pode ser incluída por meio de diferentes modalidades, tais como, disciplinas obrigatórias e optativas, linhas de pesquisa e áreas de concentração, transversalização no projeto político-pedagógico, entre outros (BRASIL, 2007, p. 38).

Contudo o PNEDH avança na proposição à medida que, além de ratificar a educação como direito de todos, sugere o desenvolvimento de diversas ações programáticas divididas em eixos e objetivos estratégicos que buscam desenvolver a EDH como ação primordial à defesa e proteção dos direitos humanos.

Fruto de amplas discussões entre os poderes executivo, legislativo e judiciário, juntamente com a participação da sociedade civil organizadas em movimentos sociais, o plano traz em cinco grandes eixos com princípios, diretrizes, objetivos e ações programáticas com vistas a garantir que os direitos humanos sejam amplamente disseminados em toda a sociedade brasileira no âmbito das instituições e da sociedade civil. Educação básica, Educação superior, Educação não formal, Educação dos profissionais de justiça e segurança, e Educação e mídia, são pontos abordados neste documento. Todos os eixos trazem ações que devem efetivar a educação em direitos humanos nos diversos espaços sociais, formais e não formais de educação e demais políticas públicas.

4 | POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA

Ratificada nas políticas públicas voltadas aos Direitos Humanos, a pós-graduação – relevante à elaboração de conhecimento e formação de recursos humanos capacitados nos níveis mais elevados do conhecimento - é fundamental para o desenvolvimento dos Direitos Humanos enquanto área do saber, “pois cursos de mestrado e doutorado constituem um lugar privilegiado de produção do conhecimento” (SANTOS e AZEVEDO, 2009).

Objetivando contemplar o cenário da pós-graduação, procedemos à pesquisa junto aos dados quantitativos da pós-graduação brasileira utilizando a ferramenta de busca disponibilizada virtualmente na Plataforma Sucupira da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES. Inicialmente foi realizada a busca, considerando todos os programas de pós-graduação reconhecidos e avaliados

pela CAPES no país. Com o emprego de termo-chave “Direitos Humanos”, foi aplicado filtro aos programas que adotavam o termo-chave em suas denominações.

De acordo com os dados do Relatório Coleta de Dados, Cursos da Pós-Graduação *Stricto Sensu* Brasil 2013 a 2016, em 2016, dos 4.186 Programas de Pós-graduação com Mestrados (Acadêmicos e Profissionais) e Doutorados registrados junto à CAPES distribuídos em 434 IES, 15 fazem referência aos Direitos Humanos na sua denominação; isto equivale a apenas 0,35% da totalidade de programas de pós-graduação *stricto sensu* em todo o país.

Quanto à natureza das instituições, 12 são públicas (uma estadual, 11 federais) e três são particulares. Isto significa que 80% dos programas *stricto sensu* em Direitos Humanos são oferecidos em instituições de ensino público, e aproximadamente 20% dos programas estão situados em instituições particulares de ensino superior. Nota-se que todos os programas com cursos de Mestrado Profissional estão situados na região Norte do país.

Sobre a oferta dos programas de acordo com a região geográfica; três estão localizados no Centro-Oeste, quatro na região Norte, três no Nordeste, quatro na região Sul, e um na região Sudeste. Apesar do reduzido número de programas relacionados aos Direitos Humanos, os mesmos estão distribuídos com algum equilíbrio nas regiões do país. Contudo, a região Sudeste que concentra grandes centros de produção e difusão do conhecimento possui apenas um programa de pós-graduação relacionado à temática dos Direitos Humanos.

Em relação às linhas de pesquisa, os 15 programas de pós-graduação totalizam a oferta de 38 linhas de pesquisa, ofertando 321 vagas em todo o país. Utilizamos como ferramenta de busca das informações os sítios eletrônicos das IES, além dos dados cadastrados na Plataforma Sucupira da CAPES. No total são

Compreendemos que este é um número bastante tímido em comparação às demais áreas de conhecimento contempladas na pós-graduação brasileira, uma vez que “o sistema de pós-graduação no Brasil possui reconhecimento por parte da comunidade científica, nacional e internacional” (SANTOS e AZEVEDO, 2009, p. 535).

Tendo em vista a importância da pós-graduação para a formação de agentes sociais qualificados para a elaboração do conhecimento e renovação das práticas sociais, observamos que a baixa oferta de cursos de pós-graduação pertencentes à área dos Direitos Humanos, impacta uma realidade desafiadora para este campo do conhecimento.

Evidentemente que a produção de conhecimento sobre os Direitos Humanos não se limita aos programas de pós-graduação que se denominam em Direitos Humanos. Contudo, é para nós um indicativo do quanto necessário é fortalecer e impulsionar a pós-graduação brasileira no sentido de ampliar os espaços para os cursos *stricto sensu* nesta área do saber.

Destes programas, quatro oferecem vagas para Mestrados Profissionais. Onze programas possuem vagas para Mestrado Acadêmico, e um programa oferta vagas

para Doutorado. Dos 2.182 programas que oferecem Doutorado, apenas um programa está relacionado diretamente à temática dos Direitos Humanos; menos de 0,05% do total de programas com Doutorados no país.

Prosseguindo no processo de coleta de dados acerca da pós-graduação brasileira em Direitos Humanos, realizamos pesquisa junto aos dados das revistas acadêmicas cadastradas e avaliadas pela CAPES. Inicialmente coletamos as informações das revistas avaliadas pela CAPES nos quadriênios 2010-2012 e 2013-2016 disponível no sítio eletrônico da coordenação; e posteriormente afinamos a pesquisa aplicando o filtro com termo-chave “Direitos Humanos”.

Na base de dados foram encontrados 19 registros de revistas científicas relacionadas diretamente à temática dos Direitos Humanos. Destas, três revistas são internacionais. Neste ponto vale considerar não só o reduzido número de revistas acadêmicas dedicadas diretamente à temática dos Direitos Humanos, como também os índices de avaliação da CAPES, nos quais os periódicos são avaliados.

Como resultado das avaliações CAPES das 19 revistas cadastradas em diferentes áreas de avaliação, temos duas avaliações com conceito A2, seis avaliações com conceito B1, uma avaliação com conceito B2, oito figuram com conceito B3, dez avaliações têm conceito B4, 32 avaliações com conceito B5; e 17 avaliações receberam conceito C.

O Sistema Qualis utilizado pela CAPES pode avaliar o mesmo periódico em todas as diferentes áreas de conhecimento no qual se relacionam; neste sentido, uma mesma revista pode ter diversas avaliações distintas.

As 19 revistas selecionadas totalizaram 76 avaliações nas mais diversas áreas de conhecimento nas quais estão cadastradas como Interdisciplinaridade, Direito, Educação, Psicologia, Serviço Social, Sociologia, Ciência Política etc. Frisamos que a quantidade de revistas selecionadas nesta pesquisa destoa grandemente do volume de revistas cadastradas pelos programas de pós-graduação em todo o país.

O número relativamente tímido na quantidade de cursos de pós-graduação referidas diretamente à temática dos Direitos Humanos, dentro os quais apenas um oferece curso de doutoramento, se traduz na quantidade de periódicos cadastrados pelos programas junto à CAPES. Tal dado reflete de forma clarividente a urgência na ampliação de espaços de produção de conhecimento na área dos Direitos Humanos nas IES.

A fragilidade exposta nos dados sobre os programas de pós-graduação relacionados diretamente aos Direitos Humanos se faz perceber no cenário da produção acadêmica, donde se situam as revistas científicas. Evidentemente que o campo da produção de saberes dos Direitos Humanos não está restrito às revistas relacionadas aos Direitos Humanos ou àquelas ligadas aos programas de pós-graduação *stricto sensu* somente; contudo dispor de revistas frontalmente interligadas aos debates sobre Direitos Humanos significa demarcar o relevante espaço devido aos Direitos Humanos e suas questões na atualidade.

5 | APONTAMENTOS CONCLUSIVOS

Os desafios para a efetivação da educação em direitos humanos como direito à educação são inúmeros. As IES e as agências e coordenações de fomento à pesquisa precisam estar sensíveis quanto à inserção da EDH na prática cotidiana do ensino, pesquisa e extensão.

A pequena quantidade de programas de pós-graduação em Direitos Humanos – sejam acadêmicos ou profissionais - sintetiza a fragilidade da política pública de EDH no campo da pós-graduação. Evidentemente que a produção do conhecimento não se restringe aos espaços institucionais das universidades. Os movimentos sociais, organizações não governamentais, associações e demais iniciativas da sociedade civil são importantes parceiros para o fortalecimento da educação em direitos humanos, contudo, o universo do ensino, da pesquisa e da extensão das IES é primordial na produção de saberes e na indicação de horizontes para a política pública de EDH.

Ainda que não seja prevalente, aproximadamente 25% da oferta de cursos são para mestrados profissionais. Vale refletir sobre qual o tipo de formação se objetiva com os variados formatos dos cursos de pós-graduação. O perfil do egresso dos cursos de pós-graduação acadêmicos é distinto daquele almejado nos mestrados profissionais, por exemplo. Desta forma, quais demandas sociais têm influenciado no processo de decisão para a abertura dos programas de pós-graduação no país? Por que as IES têm deliberado pela abertura de programas que oferecem mestrados profissionais, que em sua maioria são autofinanciados?

A inserção e transversalização da EDH nos projetos políticos pedagógicos, na oferta de disciplinas sobre Direitos Humanos nos cursos de graduação, a abertura de programas de pós-graduação e a intensificação de pesquisas e da produção de saberes e conhecimentos em Direitos Humanos, somadas às ações extensionistas inaugurando o diálogo essencial das IES com a sociedade civil e seus movimentos são fundamentais para a consolidação de uma cultura de respeito e de reconhecimento dos Direitos Humanos no país.

É preciso levar em conta que a abertura de programas de pós-graduação *stricto sensu* em instituições públicas de ensino superior denotam o interesse público em fortalecer, ampliar e amadurecer o campo dos Direitos Humanos como área do conhecimento e a educação como um direito fundamental. Urge a ampliação de espaços qualificados de pesquisa, produção e disseminação de conhecimentos sobre Direitos Humanos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 01/2012. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 maio 2012. Seção 1, p. 48.

_____. Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: diretrizes nacionais**. Brasília: MEC, 2013. 76 p.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de direitos humanos PNDH-3**. Brasília: SEDH/PR, 2010. 308 p.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH/PR, 2007. 76 p.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em Direitos Humanos e formação de educadores. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013.

FERNANDES, Ângela Viana Machado; PALUDETO, Melina Cesari. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 30, n. 81, p. 233-249, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n81/a08v3081.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

NOGUEIRA, Arnaldo Fernandes. **Educação em direitos humanos e cidadania: aspectos normativos e teórico-práticos para implementação de uma política pública necessária no Estado do Ceará**. 2015. 151 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) – Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2895797>. Acesso em: 12 jun. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (Unesco). Plano de ação. **Programa Mundial para educação em direitos humanos**. Paris. 2012. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2016.

PESSOA, Ana Carolina Pedrosa Ribeiro. **O direito à educação e a educação em/para direitos humanos no PNDH**. 2011. 223 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas, Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/4367#preview-link0>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

RIBEIRO, Renato Janine. O mestrado profissional na política atual da Capes. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n.4, p. 08-15, jul. 2005. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/72/69>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

SACAVINO, Susana. **Democracia e educação em direitos humanos na América Latina**. Petrópolis: Novamérica, 2009.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 42, p. 534-605, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a10.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2018.

ZENAIDE, Maria de Nazaré T. et al. (Org.). **A formação em direitos humanos na universidade: ensino, pesquisa e extensão**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2005.

ANALISANDO A PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO HETERONORMATIVA DA MASCULINIDADE

Arthur Furtado Bogéa

Universidade Federal do Maranhão

São Luís – Maranhão

Iran de Maria Leitão Nunes

Universidade Federal do Maranhão

São Luís – Maranhão

RESUMO: O presente artigo foi produzido a partir do meu trabalho monográfico que está sendo continuado na minha pesquisa de mestrado. É um estudo sobre como ocorre a produção e reprodução heteronormativa da masculinidade e as questões sociopolíticas que daí derivam. A partir de levantamentos bibliográficos, entende-se a masculinidade como construção social discursiva produzida no e pelo processo histórico-político de constituição da sociedade. Parte-se do pressuposto que a heteronormatividade constitui uma referência padrão de identidade de gênero para a masculinidade. Essa discussão é necessária por refletir uma tentativa de desconstrução de visões naturalizadas a respeito das masculinidades e dar visibilidade ao gênero e suas identidades como produção discursiva. Portanto, conclui-se que a masculinidade é parte de uma produção discursiva que tem a heteronormatividade como referência constituída como norma através de um processo de naturalização de configurações sociais. Utilizou-se como aportes teóricos

Foucault (1996), Butler (2003), Louro (1997), Scott (1990), dentre outros.

PALAVRAS-CHAVE: masculinidade, heteronormatividade, identidade de gênero, discurso.

ABSTRACT: This article was produced from my monographic work that is being continued in my masters research. It is a study of how is the production and reproduction of heteronormative masculinity and socio-political issues that follow from this. From bibliographical surveys, it is understood masculinity as a social discursive construction produced in and by the historical-political process of the constitution of society. This is on the assumption that heterosexuality is a standard reference of gender identity to masculinity. This discussion is necessary because it reflects an attempt to deconstruct naturalized visions about masculinities and to give visibility to gender and their identities as discursive production. Therefore, it is concluded that masculinity is part of a discursive production that has the heteronormativity as reference constituted as norm through a process of naturalization of social configurations. Theoretical contributions were Foucault (1996), Butler (2003), Louro (1997), Scott (1990), among others.

KEYWORDS: masculinity, heteronormativity, gender identity, discourse.

1 | INTRODUÇÃO

Na atualidade, as questões de gênero estão presentes em todos os espaços sociais, assim como os diversos discursos a seu respeito. Todos os dias vemos notícias a respeito de violência, preconceito, homofobia, machismo, dentre tantas outras formas que mostram a desigualdade de gênero presente na sociedade. Nesse sentido, percebe-se que as questões de gênero são construções discursivas constituídas em um processo histórico-político que classifica e distribui posições em sociedade.

Esse é o caso da heteronormatividade, um tipo de regime que prescreve que somos “destinados” a sermos heterossexuais, por isso, integrados a um esquema de classificação binária em que se separam de modo oposto e complementar as atribuições constitutivas da masculinidade e da feminilidade. Desse modo, compreende-se que os sujeitos aprendem e tentam moldar seus comportamentos dentro da referência normativa da masculinidade a partir dos discursos.

É a partir da compreensão do gênero como construção social que se percebe como as relações sociais constituem os papéis outorgados aos sujeitos tendo o gênero como referência primeira e fundamental. Esse é o primeiro passo para se começar a desconstruir estruturas de gênero enraizadas na sociedade e impostas aos sujeitos como verdades inquestionáveis e por essa razão, não discutidas.

Parte-se do pressuposto de que a heteronormatividade constitui uma referência padrão de identidade de gênero para a masculinidade e, também para a “feminilidade” e que a partir disso, outras expressões possíveis de experiência das identidades de gênero serão subordinadas e/ou excluídas nas relações sociais. Como afirma Scott (1990), o gênero pode ser uma categoria útil de análise, que nos auxilia a desvendar relações de poder. Assim, nos permite entender melhor as representações sociais configuradas para a masculinidade e como os sujeitos constituem no cotidiano essas representações.

Este trabalho foi produzido a partir de levantamentos bibliográficos e é parte do meu trabalho monográfico, no qual fiz um estudo sobre como ocorre a produção e reprodução heteronormativa da masculinidade e as questões sociopolíticas que daí derivam. Este estudo está sendo continuado em minha pesquisa de mestrado. Tem como objetivos analisar a referência normativa de masculinidade ou heteronormatividade e suas ações nas relações sociais e compreender como os discursos produzem e legitimam uma identidade de gênero masculina em detrimento de outras formas possíveis de identidade.

A importância deste estudo se reflete na tentativa da desconstrução de uma visão naturalizada a respeito da masculinidade, uma vez que a heteronormatividade produz e reproduz um determinado tipo de identidade masculina como natural/normal, assim como dar visibilidade às questões relacionadas ao gênero como produção discursiva, uma vez que estas não são identificadas pelos sujeitos, pois estes não se percebem envolvidos em um processo contínuo de produção e reprodução das identidades de

gênero. É necessário que se abra espaço para reflexões e discussões a respeito de uma possível relação igualitária entre sujeitos do gênero, pois só assim se poderá experimentar os gêneros de forma mais livre e sem medo.

A primeira parte do artigo, “As masculinidades como identidades de gênero”, discute que as identidades gênero tidas como masculinas podem ser múltiplas e dinâmicas, não existindo uma única forma de masculinidade. Na segunda parte, “Masculinidade: produção discursiva histórico-política”, trata sobre aquilo que se tem como masculinidade fazer parte de uma construção discursiva histórico-política que foi naturalizada nas relações sociais. A terceira parte do artigo, “Heteronormatividade: elemento constitutivo de referência normativa para as masculinidades”, trata das questões da heteronormatividade como regime que rege os gêneros e suas identidades e determina como deve ser o comportamento dos sujeitos que se dizem masculinos.

2 | AS MASCULINIDADES COMO IDENTIDADES DE GÊNERO

A partir de discursos biomédicos, psiquiátricos e outros correlatos instaurou-se “o sexo” como substrato orgânico a constituição de uma referência padrão de identidade de gênero masculina que possibilita a interpretação naturalizada em meio às relações sociais e, com isso, subordinou e/ou excluiu outras expressões possíveis de vivência de identidades de gênero. Essa referência de masculinidade considerada sob o ponto de vista da “natureza” tem sido viabilizada em discursos normativos que criam regras que regem o comportamento de um sujeito para que este possa se definir como masculino.

Segundo Butler (2003) essa identidade de gênero está referenciada em uma construção discursiva na qual se supõe a existência do gênero inteligível, ou seja, em uma correspondência direta entre sexo, gênero, desejo e práticas sexuais que se constituem em regime heteronormativo como regulação do comportamento. São normas de inteligibilidade socialmente instituídas e mantidas na sociedade.

Gêneros “inteligíveis” são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, práticas sexuais e desejo. Em outras palavras, os espectros de descontinuidade e incoerência, eles próprios só concebíveis em relação a normas existentes de continuidade e coerência, são constantemente proibidos e produzidos pelas próprias leis que buscam estabelecer linhas causais ou expressivas de ligação entre o sexo biológico, o gênero culturalmente constituído e a “expressão” ou “efeito” de ambos na manifestação do desejo sexual por meio da prática sexual (BUTLER 2003. p. 38).

Sendo assim, a referência de masculinidade como identidade de gênero a ser seguida atende às expectativas da lógica de uma produção discursiva materializada em práticas reguladoras a partir de uma matriz de normas que regulam o gênero. Nessa perspectiva Butler (2003) mostra que o que ocorre na sociedade a partir de uma série de produções discursivas, como discursos médicos, políticos, religiosos,

jurídicos, dentre outros, é a heterossexualização do desejo e, dessa forma, a oposição desigual entre masculino e feminino, “em que estes são compreendidos como atributos expressivos de ‘macho’ e de ‘fêmea.’” (BUTLER 2003, p.39).

Ainda, segundo Butler (2003), a matriz cultural que torna o gênero inteligível exige que outras identidades deixem de existir. A matriz cultural do gênero inteligível estabelece e regula a forma de vivência do gênero e impossibilita que outras formas possíveis de identidades de gênero, colocando-as como práticas perturbadoras por não se conformarem às normas da inteligibilidade.

Contudo, é necessário ressaltar que outras identidades colocadas como estando fora da norma de gênero criam oportunidades para se questionar essa norma a partir do momento que se perpetuam na sociedade e, com isso, colocam em questão a naturalidade da matriz de inteligibilidade do gênero. Portanto, matriz cultural que normatiza as identidades de gênero deve ser pensada como efeito de práticas discursivas materializadas nas relações sociais.

A masculinidade hegemônica é um modelo cultural ideal que, não sendo atingível – na prática e de forma consistente e inalterada – por nenhum homem, exerce sobre todos os homens e sobre as mulheres um efeito controlador. Implica um discurso sobre a dominação e a ascendência social, atribuindo aos homens (categoria social construída a partir de uma metonímia do dimorfismo sexual) este privilégio potencial (ALMEIDA 1995 p. 162).

Portanto, não se deveria pensar em uma referência de masculinidade como pronta e acabada, uma vez que isso daria um caráter orgânico para as identidades de gênero e, desse modo, se legitimaria a ideia de que o sujeito “macho” exiba traços configurados como pertencentes e determinantes de sua masculinidade e pela heteronormatividade, que regula o mundo social, tenha desejos por sujeitos “fêmeas”.

No entanto, as identidades de gênero são construtos e não o resultado de uma “essência” natural, assim não existe uma relação estabelecida naturalmente que estabeleça que determinado órgão genital define determinada identidade de gênero. O que se tem são práticas reguladas por uma norma produzida em um processo discursivo histórico-político, no qual se naturaliza uma referência a respeito do gênero e de suas possíveis formas de vivência.

3 | MASCULINIDADE: PRODUÇÃO DISCURSIVA HISTÓRICA E POLÍTICA

Connell (1997) em seu trabalho intitulado *La organización social de la masculinidad* mostra que o conceito de masculinidade é recente, porém, ainda assim, existem algumas definições que passaram a marcar os estudos a respeito da masculinidade. Connell aponta quatro definições a respeito da masculinidade: as definições essencialistas, positivistas, normativas e semióticas. No entanto, ele afirma que todas essas correntes de investigação não conseguem produzir uma ciência da masculinidade, uma vez que esta não é um objeto pelo qual se possa produzir uma ciência generalizadora, pois é

aspecto de uma estrutura maior e muito complexa. Assim, a masculinidade está ligada a uma estrutura das relações de gênero de acordo com heteronormatividade. Desse modo, é considerada como pertencente à heterossexualidade do sujeito “macho”.

A masculinidade, nesse sentido, é entendida como parte das relações e dos processos de vivência do gênero por homens e mulheres. Sendo assim, a referência de identidade de gênero para a experiência da masculinidade é produto dessa percepção das “diferenças sexuais” refletidas nas práticas da experiência corporal, na personalidade e na cultura. Qualquer forma de masculinidade possui internamente uma grande complexidade, assim, não se poderia falar em masculinidade fixa, pois são as relações de gênero que produzem as masculinidades, instituindo a divisão e regulação de papéis sociais distintos.

A referência normativa de masculinidade baseada no modelo heteronormativo que determina que todo sujeito que possui um pênis sinta desejo por um sujeito que possua uma vagina², representa o parâmetro de masculinidade que consegue proeminência em um determinado tempo e espaço em relação a outras possíveis referências de vivência da identidade de gênero.

Essa normatização de uma referência de identidade cria relações desiguais e hierarquizadas sobre as identidades de gênero. Butler (2003) mostra que essa construção discursiva das identidades de gênero se dá no interior de uma matriz heterossexual de poder, por isso é necessário se deslocar as categorias homem/mulher, macho/fêmea, da visão de uma construção natural e tratá-las como produção dentro dos discursos sociais, pois esse poder que é atribuído a matriz heterossexual é produzido e legitimado pelos discursos.

Foucault (1988) mostra que é através do discurso que essas desigualdades são construídas, uma vez que existem muitos discursos, no entanto, por essa relação de poder, muitos desses discursos são silenciados e, com isso, o poder é exercido por uns poucos.

Não se deve fazer divisão binária entre o que se diz e o que não se diz; é preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e os que não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de descrição é exigida a uns e outros. Não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apoiam e atravessam os discursos (FOUCAULT 1988, p.30).

É nesse sentido que os discursos influenciam na configuração das identidades de gênero dos sujeitos e não é qualquer discurso, mas é o discurso do especialista, àquele que tem o poder e autoridade para falar. É através desses discursos especializados que se constroem as desigualdades entre as identidades de gênero. Todavia, as identidades de gênero excluídas ou inferiorizadas, estão presentes na sociedade e, também, servem como referências, nem que sejam como referência daquilo que não deve ser seguido.

No entanto, o sujeito que se diz “macho” e detentor de uma masculinidade natural não é necessariamente um seguidor radical das regras normativas da heterossexualidade, mas existe uma relação de cumplicidade com a matriz heteronormativa, pois se as normas forem cumpridas, mesmo que aparentemente, a relação de poder construída a partir delas permitiria ao sujeito posições sociais, vantagens materiais, prestígio, honra, reconhecimento, etc.

Essa cumplicidade com a norma de uma identidade de gênero que o sujeito pretende ou simula ter, nos leva a destacar e refletir sobre o que Butler (2003) chama de performatividade do gênero, pois o gênero é sempre um fazer, um processo constante reiterado. Dessa forma, a repetição de atos, gestos e signos presentes no âmbito da cultura e que funcionam como instrumentos de construção dos corpos masculinos e femininos, produzem uma falsa noção de estabilidade do gênero, como se este estivesse assegurado por dois pólos fixos e coerentes que encerram em si as possibilidades do gênero.

O efeito desse sistema, no qual se constitui uma hierarquia entre as identidades de gênero, se expressa via controle social exercido sobre os sujeitos, pois quanto mais se afastam dessa matriz normativa, mais eles terão que se vigiar e ter controle sobre todas as suas formas de interação, como por exemplo, “o modo de falar, o que se diz, o modo de usar o corpo, a roupa, as atitudes a tomar perante situações de tensão, conflito, emotividade”. (ALMEIDA, 1995, p. 242).

Conseqüentemente, a partir da perspectiva de hierarquização das identidades de gênero causada pela determinação da heteronormatividade como norma, existe uma relação conflituosa entre as referências das diversas experiências possíveis para essas identidades. Nesse sentido, aqueles sujeitos que não se enquadrarem à matriz heteronormativa tendem a serem marginalizados, estigmatizados, excluídos, sofrerão diversos tipos de violência e discriminação. Nesse sentido, se faz necessário entender como essa matriz heteronormativa se torna determinante para as expressões, práticas e experiências dos sujeitos de gênero.

4 | HETERONORMATIVIDADE COMO REFERÊNCIA NORMATIVA PARA AS MASCULINIDADES

A matriz heteronormativa ou a heteronormatividade é a norma que rege a construção de hierarquias entre as referências de posições dos sujeitos de gênero. Por isso, a heteronormatividade torna-se parâmetro de normalidade e designa como normal a atração e o comportamento sexual entre sujeitos configurados como de “sexos diferentes”. Com isso, se cria o binarismo homem/mulher como aquilo que é normal, no qual o homem possui a dominância sobre a mulher e sobre qualquer outra forma de vivência do gênero.

Segundo Miskolci (2009), a estrutura social está baseada no dualismo hétero/

homo, mas a heterossexualidade é priorizada por meio de um dispositivo que a naturaliza. Neste caso, a heteronormatividade funciona como um aparato de poder e força que normatiza as características da ordem social vigente, assim, os sujeitos que não se adéquam a essa ordem são classificados como anormais, pervertidos, sexualmente desviantes. Porém, esses sujeitos, também, são entrelaçados pela heteronormatividade, uma vez que esta os posiciona dentro da sociedade ao determinar qual seu papel nas relações sociais.

A heteronormatividade é um conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle, até mesmo aqueles que não se relacionam com pessoas do sexo oposto. Assim, ela não se refere apenas aos sujeitos legítimos e normalizados, mas é uma denominação contemporânea para o dispositivo histórico da sexualidade que evidencia seu objetivo: formar todos para serem heterossexuais ou organizarem suas vidas a partir do modelo supostamente coerente, superior e “natural” da heterossexualidade (MISKOLCI, 1996, p. 156).

Neste contexto, a heteronormatividade pode ser pensada como a norma reguladora materializada nos corpos em um processo que visa disciplinar formas de masculinidades e de feminilidades possíveis e diferentes entre si. Nesse sentido, Butler (2003) destaca que essa produção performativa do gênero é construída nos termos do discurso e das relações de poder que buscam uma unidade do gênero a partir de práticas reguladoras baseadas na matriz heteronormativa e, com isso, produzir as significações culturais do gênero.

A vivência do gênero, portanto, está limitada àquilo que o discurso determinou como pertencente a ele. Segundo Louro (2009), a matriz heteronormativa fixa o polo binário do gênero homem/mulher e, mediante isso, limita às questões de gênero a esse pólo e não permite se pensar que este pode ser múltiplo e plural. À vista disso, se questiona a marcação do gênero a partir dessa referência, uma vez que o próprio gênero não pode ser visto como algo findado e fixo.

Nesse contexto, o que é ser homem? Quais as atribuições de significação constituem a masculinidade? Essas questões surgem no momento em que se pensa em masculinidade como uma construção social, como uma referência de identidade de gênero construída discursivamente na sociedade. Beauvoir (1980) diz que o sujeito não nasce mulher, torna-se mulher, sendo assim, o sujeito não nasce homem, torna-se homem.

Desse modo, a construção do sujeito masculino acontece desde seu nascimento e perpassando por toda sua vida e nesse percurso ele será cobrado e vigiado no cumprimento das normas constituídas como pertencentes a masculinidade. Assim, o processo de socialização de um sujeito é feito via representações contidas na matriz heteronormativa seguindo as regras que a regem. Segundo Nolasco (1995), se nesse processo de socialização se criam dúvidas a respeito de sua identidade de gênero, ou seja, se o modo de vivência da identidade de gênero não corresponde à referência heteronormativa, esse indivíduo terá que provar constantemente a sua identificação

com a matriz de referência.

Grossi (2004, p. 6) mostra que um dos principais elementos que definem a masculinidade na cultura ocidental é que o “masculino é considerado ativo”. Isso significa que o masculino tem que ser ativo sexualmente, ele deve penetrar o corpo da/o outra/o. O homem é, segundo a autora, aquele que “come”, isso significa que é aquele que penetra, assim “um homem de verdade tem que controlar as suas nádegas para não ser penetrado, pois a penetração é significante de passividade, portanto de feminilidade” (GROSSI, 2004, p. 9).

Desta forma, o sujeito que se constitui via referência de masculinidade heteronormativa deve evitar a todo custo materializar qualquer característica considerada como pertencente à referência do feminino. A respeito disto, Santos (2010) fala que o homem precisa ser testado em sua coragem para afirmar sua virilidade³, para não perder a estima do grupo, para não ser chamado de “fraco”, “delicado”, “mulherzinha” ou “veado”.

Portanto, possuir um órgão genital tido como próprio do homem não é determinante de virilidade. Badinter (1993) mostra que os meninos devem aprender muito cedo a manifestar sua virilidade e a comprovarem que são machos, pois constantemente são colocados à prova com acusações como “prove que você é homem!”. Sendo assim, a todo o momento, devem provar sua “macheza” e coragem para não correrem o risco de serem ridicularizados ou inferiorizados ao serem apontados como femininos ou gays.

No entanto, a identidade de gênero heteronormativa masculina, bem como as outras referências de identidades de gênero são frutos de um processo histórico de produção e reprodução de comportamentos e valores.

Masculinidade e feminilidade não são sobreponíveis, respectivamente, a homens e mulheres: são metáforas de poder e de capacidade de ação, como tal acessíveis a homens e mulheres. Se assim não fosse, não se poderia falar nem de várias masculinidades nem de transformações nas relações de gênero. O carácter móvel e contingente da relação entre masculinidade, homens e poder torna-se claro quando analisamos etnografias que prestam atenção ao diálogo e conflito entre masculinidades hegemônicas e subordinadas, ou que prestam atenção quer à variabilidade individual das identidades masculinas, quer às alterações destas num só indivíduo ao longo do ciclo de vida ou consoante diferentes situações de interacção (ALMEIDA 1995 p. 162).

Assim sendo, a masculinidade faz parte de uma produção discursiva que se materializa nas relações sociais. Foucault (1996, p. 09) fala que “a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída”. Esses procedimentos relacionados à produção do discurso servem para “conjurar” uma série de consequências produzidas a partir do discurso como “seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.”

Nessa perspectiva, Louro (1997, p.21) mostra que o masculino ou o feminino são construídos a partir daquilo que se diz ou se pensa sobre as características sexuais

em determinada sociedade e em dado momento histórico. Sendo assim, para se compreender como a matriz heteronormativa construiu uma referência de identidade de gênero da masculinidade, “é necessário não só observar exatamente os seus sexos, mas aquilo que socialmente se construiu sobre os sexos”.

Portanto, a masculinidade heteronormativa é uma referência de identidade de gênero em meio a tantas outras possíveis. Sua posição na hierarquização das identidades se deu por um processo histórico no qual se naturalizou e normatizou determinados elementos como representantes dos modos de experiências do gênero. No entanto, a hierarquização que coloca uma única referência de masculinidade como norma e natural vem sendo questionada pelas outras referências de identidades de gênero que foram colocados à margem das relações de poder em nossa sociedade. Através do movimento feminista, do movimento LGBTT, ativismo Queer, dentre outros, busca-se questionar a matriz heteronormativa que determinou uma referência de masculinidade como superior às outras nas relações de poder que envolvem as identidades de gênero.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na sociedade atual, as discussões a respeito das questões de gênero, ainda, estão carregadas de preconceitos e incertezas. Desse modo, uma parcela da sociedade tenta manter e legitimar o gênero e suas identidades como resultados de “essência natural”. No entanto, aquilo que a sociedade coloca como natural a respeito do gênero faz parte de uma construção ocorrida no e pelo processo histórico-político de constituição dessa sociedade. Pensar na desconstrução dessas estruturas normativas em que as identidades de gênero estão inseridas é um desafio que precisa ser superado e hoje já se deu alguns passos em relação à superação dessa norma que exclui e puni sujeitos por não se adequarem aquilo que foi configurado como restrito a determinada identidade de gênero.

Nesse sentido, pode se afirmar que são os discursos que constroem os gêneros, no entanto não é qualquer discurso o responsável por essa construção, são apenas aqueles que possuem o poder legitimado pelas instituições sociais e seus agentes. Dessa forma, se construiu ao longo de um processo discursivo histórico-político uma estrutura normativa baseada em uma constituição anátomo-biológica para regular as relações e modos de vivência dos gêneros, na qual se configurou a heteronormatividade como a norma que regula as expressões e experiências dos gêneros.

Nesse cenário, a masculinidade como identidade de gênero normalizada é produto de formas de regulação que os sujeitos sofrem desde a infância e por isso tem como característica a ideia do “homem viril”. Essa referência da masculinidade é reproduzida nas relações sociais e é exigida para os sujeitos que nascem possuindo um pênis, pois para a visão normativa as características da masculinidade são inerentes

a esse órgão genital.

No entanto, o órgão pênis não carrega em si nenhuma marca ou essência natural/orgânica que sirva como mecanismo para caracterizar as identidades de gênero dos sujeitos. Todas as marcas de gênero que esse órgão carrega foram constituídas pelos diversos discursos em relações de poder. Possuir um pênis não quer dizer que o sujeito será homem, masculino e nem que sentirá desejo pelo sexo oposto, assim como não quer dizer que seu comportamento já está determinado organicamente.

Portanto, a masculinidade vista como modelo fixo e acabado, não existe de fato. A ideia masculinidade “pura” é uma construção e por essa razão não se consegue encontrar nenhum sujeito que possa ser nomeado como representante total dessa referência das identidades de gênero, bem como nenhum sujeito que já tenha conseguido inscrever todas as características pertencentes a ela em sua identidade de gênero. Por isso tudo, os sujeitos estão sempre buscando enquadrar-se nas características impostas pela norma para a vivência da sua identidade de gênero.

Sendo assim, levando-se em consideração os aspectos apresentados no trabalho, concluímos que o processo de produção/reprodução da referência heteronormativa da masculinidade se dá nas relações sociais através das instituições pelos seus diversos discursos que imperam aos sujeitos aspectos de como deverá ser o modo de vivência de suas identidades de gênero. A experiência do gênero só será livre quando se deixar de colocar os sujeitos em quadros regulatórios que os limitem e impossibilitam a existência de trânsito entre as identidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Miguel Vale de. **Senhores de Si. Uma Interpretação Antropológica da Masculinidade**, Lisboa 1995.

BADINTER, Elizabeth. **XY: sobre a identidade masculina**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero. Feminismo e subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar. Ed. Civilização brasileira. Rio de Janeiro, 2003.

CONNELL, Robert (1997), «**La organización social de la masculinidad**», in Teresa Valdes, José Olivarría (org.), *Masculinidad/es: poder y crisis*, Santiago de Chile, Isis y Flacso-Chile, n. 24, pp. 31-48.

FOUCAULT, M. **A ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. **História da sexualidade I: vontade de saber**. Tradução Maria Tereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Edição Graal. Rio de Janeiro, 1988.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes 1997.

_____. Heteronormatividade e homofobia. In: **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Org: Rogério Diniz Junqueira. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

GROSSI, Miriam Pilhar. **Masculinidade: uma revisão teórica**. In. Antropologia em primeira mão / Programa de Pós Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina. —, n.1. Florianópolis, 2004.

MISKOLCI, Richard. **A teoria queer e a questão das diferenças: por uma analítica da normalização**. Sociologias, Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan./jun. 2009, p. 150-182.

NOLASCO, S. **O mito da masculinidade**. Editora Rocco. Rio de Janeiro, 1995.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade, Porto Alegre, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990.

SANTOS, Simone Cabral Marinho dos, **O modelo predominante de masculinidade em questão**. R. Pol. Públ. São Luís, v.14, n.1, p. 59-65, jan./jun. 2010.

O DIREITO À DISCUSSÃO DE TEMÁTICAS PERTINENTES À ESFERA SOCIAL E À PRODUÇÃO DO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO: UM PROCESSO DE LETRAMENTO ESCOLAR E PRODUÇÃO TEXTUAL NA EJA

Ferdiramar Farias Freitas

Universidade Estadual da Paraíba

Campina Grande – PB

RESUMO: O ensino de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos requer atenção e cuidados particulares, no tocante aos processos de leitura e escrita, enquanto práticas sociais que promovam a inserção não marginalizada desse estudante nos múltiplos contextos da sociedade contemporânea, o que vai estabelecer um reconhecimento de si e do outro enquanto sujeitos de uma interação social. Partindo dessa premissa, defende-se que a EJA seja concebida para além de estereótipos que a ela foram atribuídos ao longo de sua história, como a subordinação do processo pedagógico às limitações dos alunos, conforme Klein (2003), e o equívoco do “assujeitamento” de temáticas às realidades desses estudantes, o que configura trabalhos de interpretação e discussão de temas do senso comum. Pensando diferentemente dessas concepções equivocadas e acreditando que só através da educação é que se constrói uma sociedade digna de todos, é que desenvolveu-se uma prática pedagógica de leitura e produção textual com o objetivo de promover a construção do leitor crítico mediante à discussão e à apropriação de contextos sociais, na estruturação de textos

dissertativos-argumentativos na variação formal da língua para um letramento escolar que vai ao encontro do social, em um constante processo de interação e reflexão sócio-cultural, o que ressignifica os papéis históricos desses sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura e escrita, texto dissertativo-argumentativo, letramento escolar, leitor crítico, EJA.

ABSTRACT: The teaching of Portuguese Language in the Education of Young and Adult requires special attention and care in the processes of reading and writing, as social practices that promote the non - marginalized insertion of this student in the multiple contexts of contemporary society, which will establish a recognition of themselves and the other as subjects of social interaction. Based on this premise, it is argued that the EJA is conceived in addition to the stereotypes attributed to it throughout its history, such as the subordination of the pedagogical process to the limitations of students, according to Klein (2003), and the misunderstanding of “Of themes to the realities of these students, which configures works of interpretation and discussion of themes of common sense. Thinking differently from these misconceptions and believing that it is only through education that a society worthy of all is built, is that a pedagogical practice of reading

and textual production was developed with the objective of promoting the construction of the critical reader through the discussion and appropriation of social contexts, in the structuring of argumentative-essay texts in the formal variation of the language for a school literacy that meets the social, in a constant process of socio-cultural interaction and reflection, which re-signifies the historical roles of these subjects.

KEYWORDS: Reading and writing, argumentative-essay text, school literacy, critical reader, EJA.

1 | INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos requer atenção e cuidados particulares, no tocante aos processos de leitura e escrita, enquanto práticas sociais que promovam a inserção não marginalizada desse estudante nos múltiplos contextos da sociedade contemporânea, o que vai estabelecer um reconhecimento de si e do outro enquanto sujeitos de uma interação social. Pensar no ensino de língua nessa modalidade de ensino é considerar como base de reflexão e planejamento de ações pedagógicas os diversos contextos históricos-sociais e culturais em que esses jovens e adultos estão inseridos e que são nesses contextos que se constituem enquanto sujeitos de sua própria história, mas que deles têm que ascender para outros contextos de reconfiguração social, buscando um crescimento pessoal e profissional.

Partindo dessa premissa, defende-se que a EJA seja concebida para além de estereótipos que a ela foram atribuídos ao longo de sua história, como a subordinação do processo pedagógico às limitações dos alunos, como bem afirma Klein (2003), reduzindo o tempo pedagógico e, principalmente, os conteúdos, com a pretexto de adequá-los às reais condições do aluno, o que leva a uma extrapolação dos limites cabíveis para a realização de transposições didáticas, gerando um barateamento de informações, que, muitas vezes, não atendem às configurações científicas estabelecidas pelo próprio conteúdo. Isso contribui para a continuação de uma escolarização que de fato não acontece, pois as práticas pedagógicas não estabelecem avanços cognitivos e sociais, apenas mantêm, praticamente, os estudantes no mesmo estado de compreensão do mundo que o cercam sem promover a ascensão social.

Klein (2003), afirma que outro equívoco que deve ser superado socialmente, é o “assujeitamento” de temáticas às realidades desses estudantes, o que configura, no espaço de sala de aula, trabalhos de interpretação e discussão de temas do senso comum, o que não possibilita o desenvolvimento da criticidade, nem tampouco o insere em outros contextos sociais de ressignificação social, por justamente permanecer no mesmo nível de compreensão social em que estão submersos. As práticas pedagógicas da EJA precisam ser construídas a partir do distanciamento dessas falácias sociais, que apenas “atrofiam” o “andamento” pedagógico do professor e em nada ou quase nada contribuem para uma educação escolar desses estudantes, por deixá-los nas

mesmas condições de ostracismo social.

Pensando diferentemente dessas concepções equivocadas e acreditando que só através da educação é que se constrói uma sociedade digna de todos, como bem afirma Paulo Freire “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo.”, é que desenvolveu-se uma prática pedagógica de leitura e produção textual alinhada em práticas de leitura de temáticas pertinentes à esfera social, como “O conceito de família no século XXI”, “A homofobia no contexto social brasileiro.”, “Os direitos humanos na escola pública.”, entre outros, e de produção do texto dissertativo-argumentativo, como materialização dessas discussões no registro escrito formal da língua, como ponto de partida para um letramento escolar que vai ao encontro do social, em um constante processo de interação e reflexão sócio-cultural, o que ressignifica os papéis históricos desses estudantes. Kleiman (1995) traz a contribuição de letramento como sendo práticas de leitura e escrita plurais, sociais e culturais, o que reconfigura o papel do ensino de língua materna nessa modalidade de ensino, passando a ser forjado em contextos múltiplos de produção de sentidos.

As concepções de língua enquanto prática social são trazidas para esses trabalhos a partir das contribuições de Bakhtin (1996), o que conduz os trabalhos com a linguagem a partir de processos de interação, onde o “outro” social é considerado nessas relações para a estruturação da comunicação do texto oral e escrito, com o objetivo de promover a construção do leitor crítico mediante à discussão e à apropriação de contextos sociais, na estruturação de textos dissertativos-argumentativos na variação formal da língua.

A escolha desse texto como espaço de materialização das discussões e posicionamentos dos sujeitos da EJA foi justamente por possibilitar uma maior configuração da criticidade de quem o escreve, e, também, por ser esse texto que dá acesso a outros níveis de escolarização, pensando que a modalidade de EJA pode e deve ser uma travessia desse sujeito para outras modalidades de ensino e/ou cursos que exigem a produção desse texto como requisito na seleção, como também, é o texto solicitado, na grande maioria, em seleções de emprego, espaço social muito almejado pelo estudante da EJA, visando uma recolocação profissional.

Esse trabalho ainda objetivou proporcionar uma apropriação de mecanismos linguísticos e textuais para um efetivo uso da escrita formal, diante de práticas sociais que requerem um posicionamento instrumentalizado de saberes da língua, por parte do estudante enquanto falante e sujeito ideológico-social, compreendendo a linguagem como diz Bakhtin (1996) essencialmente ideológica. Essa prática estabelece o surgimento de novas visões e concepções diante dos mais variados contextos sociais.

2 | METODOLOGIA

Os trabalhos com a leitura e a escrita requerem, em particular a escrita,

embasamento teórico acerca de concepções que estruturam o texto através de marcas textuais que o configurem como tal. Partindo dessa concepção, esse trabalho teve como base as contribuições de gênero discursivo, de Bakhtin (2011), no tocante a conteúdo temático, construção composicional e estilo, concepções consideradas para o texto dissertativo-argumentativo. Ao tempo que decidiu-se por estabelecer uma sequência didática para essas práticas de leitura, especificamente, para a produção textual, tendo como base teórica as contribuições de Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004) para a construção de uma sequência com produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo 3 e produção final.

Inicialmente, foi feita uma apresentação da situação de comunicação, efetivando um diálogo sobre as necessidades de construir práticas de leitura e escrita que atendessem às necessidades da sociedade atual, no que se refere ao ingresso no mercado de trabalho e no ensino superior, em um processo de recolocação social do sujeito.

Ainda nesse contexto de conversa destacou-se que os conteúdos ali vivenciados bem como as práticas de leitura e escrita precisavam ser ressignificados para tirá-los do senso comum e estabelecer realmente um processo de letramento escolar, nesse momento foi dito que isso se daria mediante ao aprendizado de conteúdos e apropriação de assuntos que não fazia parte diretamente dos diálogos deles no cotidiano, mas que o afetavam alguns direta e a outros indiretamente, e da escrita de textos que fossem realmente exigidos socialmente para o ingresso em determinadas funções na sociedade, nesse ponto da conversa mostrou-lhes que dominar certas competências de escrita é fundamental para um novo olhar diante da sociedade na busca de melhores funções de trabalho.

Ao longo da conversa um aluno questionou “que redação é essa pra entrar num emprego e na faculdade” (sic), foi aí que o texto foi apresentado, o texto dissertativo-argumentativo. Na ocasião foram dadas cópias à turma de uma produção textual que recebeu nota máxima no Enem 2017, (anexo I), com o tema “Desafios para a formação educacional de surdos”, mostrando que o conteúdo temático era uma questão polêmica e que todos deveriam refletir sobre isso, pois na própria turma, em outro período, 2ª série do ensino médio EJA já havia tido a presença de um estudante surdo que necessitava de acompanhamento especializado para se estabelecer uma interação entre alunos e professor, no momento desse trabalho a turma cursava a 3ª série. Depois disso, foi realizada uma leitura do texto em questão pelo professor mediador com intervenções para explicações acerca de termos e a própria interpretação de parágrafos ao longo da leitura.

Na sequência, foi solicitada a formação de pequenos grupos de 3, 4 alunos para uma outra leitura do mesmo texto, agora discutindo entre eles para um posterior momento de socialização dos entendimentos construídos. Durante a socialização percebeu-se em alguns estudantes certo interesse em discutir sobre o tema abordado. Isso foi importante para outras tessituras que foram construídas a respeito do conteúdo

temático, pois percebia-se nesse momento pontos de construção de um letramento escolar que iria ressignificar o social. Após esse processo dialético, pediu-se que cada um lesse o texto mais uma vez em casa para uma melhor apropriação da temática bem como lesse outros textos a respeito para ampliar o conhecimento sobre essa questão. E que na aula seguinte seria dada continuidade a uma sequência que duraria em torno de 5 aulas.

Em uma aula seguinte, deu-se continuidade aos trabalhos com uma explanação sobre a construção composicional do texto dissertativo-argumentativo, cada estudante com sua cópia e o professor mediador pediu que fossem anotando tudo que julgassem necessário, pois isso os ajudaria na produção seguinte. Ao tempo foram estabelecidas explicações acerca de teses e dos argumentos de sustentação ao longo de todo o desenvolvimento do texto, bem como de orientações sobre a apresentação do tema no primeiro parágrafo seguindo de uma tese, os argumentos de sustentação nos parágrafos seguintes e a proposta de intervenção no parágrafo final. E, também, foi dada ênfase ao estilo que cada texto traz como marca de seu autor/interlocutor.

Após esse momento, foram selecionados temas pertinentes como “O conceito de família no século XXI”, “A homofobia no contexto social brasileiro.”, “Os direitos humanos na escola pública.”, entre outros, para pesquisa na internet, estabelecendo com esse suporte fins pedagógicos de letramento escolar e social, além dos textos levados pelo professor mediador para sala de aula, para leitura e discussão, pois um desses temas seria utilizado para a produção do texto dissertativo-argumentativo.

Produção Inicial – a partir do tema “O conceito de família no século XXI”, os estudantes produziram os textos que serviram de análise e discussão posterior. Na ocasião, antes de iniciar a produção de fato, foram lidos os textos motivadores e foram feitas orientações acerca de não utilizar informações já contidas nos textos motivadores, de organizar o texto na composição de apresentação do tema, argumentos de sustentação da tese e da proposta de intervenção e de que cada um deixasse seu estilo ao longo do estabelecimento de marcas textuais. Durante a produção, vários alunos vinham até o professor mediador para tirarem dúvidas sobre a escrita de tal palavra, se as informações contidas em tal parágrafo estava bom, entre outros questionamentos.

Módulo 1 – Análise da estruturação e dos aspectos discursivos do texto.

Nesse primeiro módulo, foram realizadas leituras dos textos, individualmente, pelo professor mediador, e depois com o estudante-autor-interlocutor, estabelecendo um acompanhamento sistemático de pontos que conferiam à estrutura do texto e à discursividade. Nesse momento, percebeu-se que em grande maioria havia ausência de relação entre a tese e seus argumentos de sustentação, ficando evidente parágrafos apenas para informar, sem a devida coerência no aspecto discursivo. Diante desse fato, decidiu-se trazer outros textos dissertativos-argumentativos para enfatizar essa relação de sentidos que organizam a discursividade textual, em um processo de

leituras, explicações e discussões.

Módulo 2 – Análise dos aspectos linguísticos e discursivos.

Nesse momento, foram analisados aspectos da organização de parágrafos, do períodos, do emprego formal da concordância, regência, pontuação e acentuação. Isso a partir de leituras interativas entre professor-estudante em um atendimento individual. Logo após esse atendimento, foram distribuídos os textos para os estudantes sem a identificação aleatoriamente, com o intuito de realizar explanações gerais que viessem a contribuir para o grande grupo. Também se falou da questão do plágio, pois se percebeu alguns usos dessa natureza. Depois dessas contribuições, foi estabelecido o acordo de que no próximo encontro seria feita a reescrita textual, e que antes deste momento eles deveriam fazer mais leituras sobre o conteúdo, pois isso os ajudaria a ter mais segurança na reorganização das enunciações.

Módulo 3 – A reescrita textual

Nessa etapa de produção textual, instaurou-se um momento de muita produtividade, pois os estudantes percebiam os equívocos cometidos na produção inicial e que buscavam na reescrita corrigi-los, sempre estabelecendo uma interação com professor mediador a respeito dessas percepções. Também, foram construídas interações entre os próprios estudantes, quando iam se comunicando de como deveria ficar tal parágrafo de tese e/ou argumento, ou outro ponto pertinente ao texto.

A produção final - apresentação dos textos produzidos e análises, a partir de discussões no processo de interação.

A partir da produção final, pôde-se perceber um avanço nas produções textuais de um número real de estudantes, pois detectou-se uma organização de parágrafos bem mais estruturada, de uma melhor clareza no uso da norma formal da língua e de uma construção melhor das relações entre a tese e os argumentos de sustentação, ponto, possivelmente, mais crítico nas produções iniciais.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho contribuiu para a construção de um sujeito mais consciente, enquanto falante da língua, no tocante às práticas de leitura e escrita, no contínuo processo de letramento escolar e social. Como resultado obteve-se textos produzidos com mais clareza e perspicácia no conteúdo temático, informações mais bem postas, com mais coerência. Na construção composicional, observou-se uma melhor articulação das teses e dos argumentos de sustentação, o que demonstra certa apropriação do texto dissertativo-argumentativo, indo ao encontro do que afirma Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), quando afirmam que o principal objetivo em desenvolver um trabalho escrita através de uma sequência didática é a apropriação do gênero, no caso

do texto dissertativo-argumentativo. Isso confirma que o trabalho foi eficaz em suas pretensões.

Análise do *Corpus* do estudante Daniel – 3ª série do ensino médio da EJA

Há muito tempo as famílias consideradas são aquelas que envolvem um homem, uma mulher e uma criança a partir do momento em que essa união seja feita por dois homens ou duas mulheres e uma criança ao ver de outras pessoas não são consideradas uma família. O conceito da família tem mudado muito ultimamente, pois hoje em dia o que mais vemos e casais homossexuais construindo uma família e dando amor e cuidado para seus filhos. De acordo com os dados 48, 9% das famílias possuem união tradicionais, enquanto o restante se encaixa em padrões diferentes.

É possível compreender que as novas instituições familiares também são válidas e que não importa como ela seja formada, seja por pai e mães solteiros. Para isso são essenciais campanhas com incentivo governamentais, acompanhadas de pesquisa que envolvem as novas famílias e comprovem sua eficiência e validade, afinal toda forma de amor familiar seja ela como for é válida.

Como uma possível solução, cabe ao governo aumentar as penas ligadas à discriminação especificamente, de gênero uma boa solução para ajudar a transpor esses conceitos.

O *corpus* em análise mostra que houve uma apropriação, por parte do estudante, do conteúdo temático, pois fica claro ao longo do texto o desenvolvimento do respeito aos direitos humanos referentes à temática de produção. Quanto à construção composicional é visto, também, que houve uma apropriação da estrutura, o texto está desenvolvido mediante apresentação do tema, desenvolvimento de argumentos de sustentação da tese, ao trazer para a discussão o conceito de família tradicional, sendo e aquela tida como não tradicional, mas que é família e precisa ser considerada como tal. A proposta de intervenção é posta a partir de campanhas governamentais tidas como incentivo a partir de pesquisa que comprovem a eficácia dessas novas famílias, também traz a proposta de aumento das penas para quem discriminar. A relação dos argumentos de sustentação da tese é estabelecida, um dos fatores que confirma isso é o percentual de 48,9% das famílias serem tidas como tradicionais e a maioria não, daí ser essenciais campanhas e leis mais firmes. O que abre um parêntese para um questionamento plausível é a veracidade desse percentual, já que não há fonte nem ano de realização de pesquisa. Mas a relação estabelecida desse argumento para a sustentação da tese é real e considerável. Um ponto que não foi marcado no texto foi a paragrafação, apenas no início e no fim, no entanto houve uma marcação por meio do uso de ponto final para encerrar dadas informações e iniciar outras, o que mostra certa compreensão. Quanto ao estilo, percebe-se o uso de palavras que demonstram um letramento escolar a partir da ampliação do vocabulário, como eficiência, validade e transpor. É percebido também alguns equívocos de uso da norma padrão, como a grafia e a concordância em “incentivo governamentais”, acentuação em “tambem”, “válida” e em “famílias”, este, possivelmente, por esquecimento e/ou pressa, já que em

outros momentos o acentos foi empregado adequadamente.

4 | CONCLUSÕES

O trabalho instaurou, no espaço de sala de aula da EJA, uma prática de letramento escolar e social reais, a partir de textos que abordaram temáticas que saíram do senso comum, o que proporcionou uma maior reflexão por parte dos estudantes, estabelecendo discussões que recolocaram o sujeito na esfera social com mais criticidade, a partir dos diversos contextos ideológicos e sociais que foram configurados em meio aos processos de interação.

Essa prática ressignificou o sujeito enquanto ser histórico, social e cultural, por justamente promover um (re) pensar o seu papel diante da sociedade e das oportunidades que a ele são ofertadas e, por ausência de instrumentalização adequada, no que se refere a competências de leitura e escrita, são deixadas de lado.

A metodologia do ensino da língua materna no que se refere às práticas de leitura e escrita através das sequências didáticas estabelece processos de interação que contribuem de forma decisiva para apreensão de concepções que concebem o texto como objeto de estudo e uso da língua, o que mostra que esse mesmo texto precisa ser constantemente visitado e reorganizado para uma efetiva inserção social do sujeito que faça uso dele.

O ensino da língua a partir dos processos de interação constrói no espaço de sala de aula um ensino vivo e real por possibilitar inúmeras manifestações de uso da linguagem. As práticas de leitura e escrita através de temáticas que são estabelecidas no contexto social configuram um contínuo processo e efetivação de aprendizagens, o que constrói um sujeito emancipado diante de questões sociais, por refletir, questionar e configurar um posicionamento coerente e real, seja por meio da discussão oral, seja por meio da discussão escrita, ambas dignificam ética e moralmente a Educação de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p.261-306.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. . In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996, p.109-130.

KLEIN, Lígia Regina. **Alfabetização de Jovens e Adultos**: questões e propostas para a prática pedagógica na perspectiva histórica. Brasília: Universa, 2003.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: (Org.). **Os significados do letramento**: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

Anexo 1 - Redação nota 1.000 Enem 2017 - Maria Clara Campos – Rio de Janeiro.

A formação educacional de surdos representa um desafio para uma sociedade alienada e segregacionista como a brasileira. O desconhecimento da língua brasileira de sinais — LIBRAS — e a visão inferiorizante que se tem dos surdos podem acabar por excluí-los de processos educacionais e culturais e mantê-los marginalizados em relação ao mundo atual. Portanto, esses desafios devem ser superados de imediato para que uma sociedade integrada seja alcançada.

Em primeiro lugar, a pouca abrangência da língua de sinais entre os mais diversos setores da sociedade faz dela um ambiente inóspito para os deficientes auditivos. Pesquisas corroboradas por universidades brasileiras e estrangeiras, como a Unicamp e a Universidade de Harvard, atentam para a importância da linguagem como principal porta para a convivência social, permitindo uma multiplicidade de interações interpessoais, como as de educação, cultura, trabalho e lazer. Assim, quando a sociedade se fecha à comunicação por sinais, justificada pela ignorância, aqueles que dependem dessa linguagem têm dificuldades de obter educação de qualidade e ficam, muitas vezes, à margem das demais interações sociais.

Além disso, a maioria das escolas brasileiras não incluem os surdos, assim como os demais portadores de necessidades especiais, em seus programas, estimulando a diferença e o preconceito. Por mais que a legislação brasileira garanta o ensino inclusivo, a maioria das escolas brasileiras não possuem estrutura para atender aos deficientes auditivos, principalmente por conta da falta de profissionais qualificados. A pouca inclusão dos jovens deficientes e não-deficientes valoriza a diferença entre eles, gerando discriminação e uma sociedade dividida. O renomado geógrafo Milton Santos dizia que uma sociedade alienada é aquela que enxerga o que separa, mas não o que une seus membros, algo que se evidencia na exclusão de surdos em todos os níveis de ensino.

Dessarte, visando a uma sociedade mais justa, é mister superar os desafios da educação de deficientes auditivos. Para que o surdo se integre aos diversos meios sociais, como o educacional, o MEC deve fazer uma reforma curricular, que contemple o ensino de LIBRAS como obrigatório em todas as escolas, através de consultas populares na internet para determinação da carga horária. Ademais, com o intuito de tornar as escolas inclusivas, o MEC e o Ministério do Trabalho devem prover as escolas de profissionais capacitados, que possam lidar com alunos surdos através de

programas de capacitação profissional oferecidos pelo SESI e SENAC. Dessa forma, o ensino tornará a sociedade brasileira mais unida.

Anexo 2 –

NOME: DANIEL APARECIDO SERIE: 3º B ✓

HÁ MUITO TEMPO AS FAMÍLIAS CONSIDERADAS SÃO AQUELAS QUE ENVOLVEM UM HOMEM, UMA MULHER E UMA CRIANÇA A PARTIR DO MOMENTO EM QUE ESSA UNIÃO SEJA FEITA POR DOIS HOMENS OU DUAS MULHERES E UMA CRIANÇA AO VER DE OUTRAS PESSOAS NÃO SÃO CONSIDERADAS UMA FAMÍLIA. O CONCEITO DA FAMÍLIA TEM MUDADO MUITO ULTIMAMENTE, POIS HOJE EM DIA O QUE MAIS VEMOS E CASAS HOMOSSEXUAIS CONTRUINDO UMA FAMÍLIA E DANDO AMOR E CUIDADO PARA SEUS FILHOS. DE ACORDO COM OS DADOS 48,9% DAS FAMÍLIAS POSSUEM UNIÃO TRADICIONAIS, ENQUANTO O RESTANTE SE ENCAIXAR EM PADRÕES DIFERENTES. É POSSÍVEL COMPREENDER QUE AS NOVAS INSTITUIÇÕES FAMILIARES TAMBEM SÃO VÁLIDAS E QUE NÃO IMPORTA COMO ELA SEJA FORMADA, SEJA POR PAI E MÃES SOLTEIROS. PARA ISSO SÃO ESSENCIAIS CAMPANHA COM INCETIVO GOVERNAMENTAIS, ACOMPANHADOS DE PESQUISA QUE ENVOLVEM AS NOVAS FAMÍLIAS E COMPROVEM SUA EFICIÊNCIA E VALIDADE, AFINAL TODA FORMA DE AMOR FAMILIAR SEJA ELA COMO FOR É VÁLIDA.

COMO UMA POSSÍVEL SOLUÇÃO, CABE O GOVERNO AUMENTAR AS PENAS LIGADAS A DISCRIMINAÇÃO ESPECIFICAMENTE, DE GÊNERO UMA BOA SOLUÇÃO PARA AJUDAR A TRANSPOR ESSES CONCEITOS.

O SILÊNCIO: SUTIL LEGITIMIDADE DA VIOLÊNCIA SOBRE A EXISTÊNCIA LÉSBICA

Mariluce Vieira Chaves

Doutoranda em Política Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói - Rio de Janeiro

RESUMO: Relatam-se os processos de rejeição e apagamento da existência lésbica derivada de sutis formas de violências situadas na permanência do silêncio que se impõe como pré-condição de aceitação no seio familiar e comportamentos pautados no interior de normas sexuais binárias.

PALAVRAS-CHAVE: lésbica, violência, exclusão, desencorajamento.

THE SILENCE: SUTIL LEGITIMITY OF VIOLENCE ABOUT LESBIAN EXISTENCE

ABSTRACT: The processes of rejection and expression of the lesbian are derived from forms of violence located in the permanence of silence that are imposed as a condition of non-familiar acceptance and behaviors based on bilingual norms.

KEYWORDS: lesbian, violence, exclusion, discouragement.

1 | INTRODUÇÃO

A lesbianidade está inscrita nas reações

contrárias à normatividade, principalmente no tocante a heteronormatividade, cuja negação da sexualidade entre mulheres ancora o desencorajamento dessas relações. Ao explicitar a violência demonstrada pela pesquisa documental nos jornais Folha de São Paulo e Jornal do Brasil entre os anos de 1980 até 2000 busca-se desvelar a unanimidade em condenar como “má” a lésbica. A violência nem sempre sutil pode ser tida como um ato corretivo, como parte do processo de tornar invisíveis as formas de identidades lésbicas.

Suspeita-se que a via da “heterossexualidade compulsória”, é a via por meio da qual a experiência lésbica é percebida através de uma escala que parte do desviante ao odioso ou é simplesmente apresentada como invisível (RICH, 2010). As relações de poder e a construção das chamadas sexualidades, pressupõe-se sejam controladas a partir da naturalização de ideologias e legislações, ou seja, constructos históricos e sociais favorecidos pelas mídias, que estabelecem limites que instituem controles e oposições às vivências lésbicas, retirando, aprioristicamente, com certa violência sutil todo o histórico lésbico; essa violência condena essas mulheres ao silêncio, e as torna alvo de críticas e reprovação familiar e social, inferiorizando-as como se nunca antes

de cada uma delas, houvesse existido tal sexualidade.

Esse artigo resulta de análises documentais das publicações de dois jornais de grande circulação, *Jornal do Brasil* e *Folha de São Paulo*, ainda que difusas, entre o período de 1980 até 2000. A preocupação metodológica diz respeito às singularidades, aos eufemismos e às características que envolvem as lésbicas em diversas publicações destes jornais. No primeiro momento se pesquisou o termo “lésbica” nos dois jornais no período já mencionado. Após este breve levantamento as notícias foram separadas em categorias para facilitar a análise qualitativa das reportagens.

Tal pesquisa contribuiu de forma decisiva na evidência da violência dos atos discriminatórios, diminutivos, desqualificativos, através dos menosprezos e inferiorização das lésbicas. Foram encontrados alguns limitadores, tais como não haver mais informações sobre as situações citadas pelos jornais; como reagiram as pessoas que leram tais notícias e o que essas notícias causaram de positivo ou negativo em relação às reações sociais.

2 | EXISTÊNCIA LÉSBICA

Entendemos por silêncio, a rejeição e a negação da subjetividade lésbica, praticadas pela sociedade heteronormativa. A história lésbica traz um lugar praticamente apagado, tornando necessária a ênfase sobre a escolha do objeto de que trata o tema. Esse campo desenvolvido, apesar de novo, constitui grupos críticos que vão realizar um diálogo com os chamados poderes públicos, o que, para Costa (2000),

reativa o temor de que a história das mulheres, por suas fragilidades, não chegue a ser um elemento importante [...], nem mesmo uma pedrinha no sapato [...]. Duas dessas fragilidades são: a dialética sempre utilizada da dominação e da opressão que não sai senão do enunciado tautológico, uma vez que não se tenta analisar por quais mediações específicas, no tempo e no espaço, esta dominação se exerce; e uma inflação de estudos sobre os discursos normativos que mal levam em conta as práticas sociais e os modos de resistência a estes discursos, e que induz, algumas vezes, a uma espécie de autofascinação pela infelicidade [...] (Costa, 2000).

As diferenças entre atitudes e códigos contidos no binarismo sexual, revela que cada sexo, denominados feminino e masculino, ligados à lógica binária sexual – tem seu pertencimento na sociedade. Rever essa pertença, torna como ilegítimas as formas de expressão subjetivas das lésbicas, porquanto o código do chamado “lugar feminino” não mais lhes pertenceria; a lésbica, assim, subverte a lógica do poder masculino, porém tem seu papel social silenciado, não visibilizado, porque escondido nos domínios privados, cujo patriarcalismo, sentencia e marca com violência e rigor essa quebra de padrão engessado socialmente. Essa quebra de padrão poderá nos levar a uma nomenclatura além da que Adriane Rich (2010) chamou de “existência lésbica”: cultura lésbica, cercada de pertenças culturais fora da “norma”.

Para Rich (2010), qualquer teoria que trate a existência lésbica como um

fenômeno marginal ou “menos natural”, como mera “preferência sexual”[...] é frágil, independente de qualquer contribuição que ainda tenha.

[...] Assim, o apagamento da existência lésbica (exceto quando vista como exótica ou perversa) na arte, na literatura ou no cinema e a idealização do amor romântico e do casamento heterossexual são algumas das formas óbvias de compulsão [...] expressando o controle da consciência feminina.[...] um dos muitos meios de reforço da heterossexualidade feminina [...] é deixar invisível a possibilidade lésbica, [...] sem acesso a qualquer conhecimento de tradição, continuidade ou esteio social. [...] Um contingente engolfado que emerge à nossa vista de modo fragmentado, de tempos em tempos, para, depois, voltar a ser submerso novamente (RICH, 2010).

Portanto, o termo “existência lésbica” pode ser configurado como a trama de relações tidas como “primárias” entre mulheres, que nunca as abandonaram totalmente, sem identificação com a masculinidade como única fonte de prazer e felicidade, continuando com a “dissolução de um grande silêncio”. Logo, “existência lésbica” para Rich (2010), sugere tanto o fato da presença histórica de lésbicas quanto da nossa criação contínua do significado dessa mesma existência.

O entendimento dessa cultura em um sistema cujas relações são desiguais, desmascara os conflitos e mostra suas particularidades e suas relações de sobrevivência na sociedade; além disso, novos valores são acrescentados no âmbito da existência lésbica, vistos à priori, como simbolicamente situados fora da heteronormatividade, tais como: reinvenção de novas relações que fogem ao controle sexual; a ajuda mútua entre as que formam casais dentro e fora da casa, sem divisão de tarefas masculinas/femininas; a complementação salarial para o sustento da família, sem que a mais “viril” se encarregue completamente dos gastos. A principal reflexão que persiste não limita-se na diferença binária entre os sexos, contudo se insere no campo cultural, incluindo reflexões no contexto das experiências, das relações sexuais, olhando para o sujeito como múltiplo, em vez de único, contraditório, em vez de dividido (LAURETIS, 1994).

Apesar desses aspectos, observações recentes, sugerem que ainda persistem traços do binarismo sexual em vários casais lésbicos, que apesar de viverem suas diferenças, tem como padrão imposto os papéis claramente definidos como masculinos e femininos. Portanto, pode-se dizer que mesmo vivendo experiências e relacionamentos que as colocam “fora” do eixo normativo sexual, as lésbicas, em algum aspecto, repetem essa mesma opressão que sobre elas caem. Ao dar continuidade a este debate ressalta-se também o fato da homossexualidade, historicamente, ser uma manifestação sexual da vida privada e individual; outra, bem diferente, é o fato de essa mesma homossexualidade ser circunscrita à vida privada, silenciada, invisibilizada, desqualificada, como uma situação do indivíduo que deva ser reprimida pela sociedade compulsoriamente (CARRARA, 2005).

Apesar das intervenções femininas que são estabelecidas a partir do século XIX especificamente sobre as mulheres, essas mesmas conseguem se articular para romper os consentimentos sobre seus corpos com indiferença e resignação (Costa, 2000). Mas dentro desse recorte, as próprias mulheres tecem seus retalhos de vida,

transbordam pelas bordas de seus corpos em sentimentos, articulando o interior do poder patriarcal dentro e fora de casa.

Esse jogo político, de resistência, ensina então às lésbicas, novos modelos cujo silêncio tem na resistência um jogo de respostas que fogem da intervenção familiar, ficando, portanto, à margem; não é explícito, mas ao mesmo tempo, se consolida e se torna apenas não falado, somente vivido, cujo uso da liberdade que elas têm sobre seu corpo insubordinado, se emancipa e se autonomiza, até o momento de quebrar os elos, os vínculos, com atitudes conhecidas como ruptura.

Daí se pode dizer que essa história lésbica, contada ou não, silenciada ou negligenciada, suportável ou insuportável, com severos castigos e dúvidas sobre dignidades, suscita a consolidação e os modos de como as lésbicas estão inscritas na sociedade patriarcal. Pode-se pressupor que atos de liberdade aconteçam, mesmo com a presença da opressão.

3 | CONSTRUÇÃO LÉSBICA E SUA HISTÓRIA

O levantamento histórico da lesbianidade e sua construção, ocorre de forma quase análoga ao movimento feminista, dos anos 1960 no Brasil. A necessidade de defender interesses comuns e de lutar contra a discriminação e os preconceitos levou o movimento feminista, desde o início, a acolher o movimento lésbico.

Os avanços e recrudescimentos a partir dos anos 1980, mostram, ao mesmo tempo em que celebramos os encontros e as visibilidades atuais com todas as diferenças exibidas socialmente na história lésbica, que existem tensões e conflitos no campo social; com os fluxos e os refluxos das emoções cambiantes entre os maniqueísmos culturais e as novidades trazidas pelos que divergem das normas.

O destino traçado pela sociedade heteronormativa se distancia do encontrado por algumas mulheres, principalmente quando envolvem desejo e afeto, apesar de algumas mulheres não contradizerem a expectativa do comportamento “feminino” mesmo com o vínculo afetivo e sexual com outra mulher. Para Foucault (1988), o que hoje é conhecido como controle social/sexual, teve seus primórdios no século XVII, quando o termo população passou a ser problematizado.

[...] Os Governos percebem que não têm que lidar simplesmente com sujeitos, nem mesmo com um “povo”, porém, com uma “população”.com seus fenômenos específicos e suas variáveis próprias: natalidade, morbidade, esperança de vida, fecundidade, estado de saúde, incidência das doenças, forma de alimentação e habitat. Todas essas variáveis situam-se no ponto de intersecção entre os movimentos próprios à vida e os efeitos particulares das instituições.[...] No cerne deste problema econômico e político da população, o sexo [...] É a primeira vez em que, pelo menos de maneira constante, uma sociedade afirma que seu futuro e sua fortuna estão ligados não somente ao número e à virtude dos cidadãos, não apenas às regras de casamentos e à organização familiar, mas à maneira como cada qual usa seu sexo[...] (FOUCAULT, 1988).

Conjectura-se que em qualquer sociedade a transgressão dos desejos sexuais devam ser punidos se a canalização dos impulsos sexuais não acompanhavam a consagração do vínculo matrimonial de cunho heteronormativo, licenciada por governos, agentes da área de saúde e educação e as chamadas religiões judaico-cristãs. Assim, pode-se dizer que às mulheres, só cabia o selo da inserção nas heteronormas, como reduto de felicidade, transformando em inábil a capacidade de cada uma delas se recriar sexualmente.

Nessas especificações, retoma-se Butler (2015):

Num certo sentido, precisamos nos desfazer para que sejamos nós mesmas: precisamos ser parte de um extenso tecido social para criar quem nós somos. Este é, sem dúvida, o paradoxo da autonomia, um paradoxo que é intensificado quando as regulações do gênero funcionam para paralisar a capacidade de ação do gênero em vários níveis. Até que essas condições sociais tenham mudado radicalmente, a liberdade requererá não-liberdade, e a autonomia estará enredada em sujeição (BUTLER, 2015).

Verifica-se então, que a chamada “livre escolha” sexual não deveriam acontecer fora de um dado contexto; assim, obscurecimento da lesbianidade pode ser apresentada pela pesquisa que seguirá neste artigo.

4 | OBSCURECIMENTO LÉSBICO NA MÍDIA IMPRESSA BRASILEIRA

Importante ressaltar que o caráter metodológico aqui trazido resulta de análises documentais de dois jornais periódicos de grande circulação publicadas no período entre 1980-2000. A importância desse período a partir 1980, reflete-se no conjunto de aparatos sociais, políticos e econômicos, tais como: a saída da ditadura militar, a luta contra a opressão, a e os debates acerca da liberdade dos sujeitos sociais em suas mais diversas manifestações, em meio à efervescência dos movimentos sociais, principalmente no caso, a luta do movimento feminista na tentativa de igualdade de gênero e o surgimento de diversas atividades sociais ligadas à homossexualidade no país (SCHULTZ, 2011).

Tangencialmente, foi necessário visto pela coleta de dados, tecer um processo de discussão que se encaminha para alguns dados teóricos, ainda que breves, de relevância para sua fundamentação.

Através do arquivo da Biblioteca Nacional, foi escolhido o Jornal do Brasil, digitalizado em todas as suas edições entre 1980 a 2002. O Jornal do Brasil foi escolhido por não ser, na época dos anos 1980, conservador ou como dizia o jargão da época, “de direita”. Politicamente, esse período foi o de maior efervescência para vários movimentos sociais, inclusive o movimento ainda chamado homossexual e suas visibilidades difusas, haja visto o preconceito contido nos noticiários do jornal do Brasil.

Paralelamente, foi consultado o acervo online da Folha de São Paulo; este jornal nasce da fusão de alguns jornais em 1960, tais como a “Folha da Manhã”, “Folha da Noite” e a “Folha da Tarde”. Em 1984 a Folha de São Paulo publica um novo Projeto Editorial, que defende um jornalismo crítico, pluralista, apartidário e moderno.

Ao acessar os arquivos digitais dos jornais selecionados colocou-se na busca o termo “lésbica”, sendo selecionadas todas as reportagens que contemplassem o termo no período já mencionado. Após tal levantamento os dados foram tabulados e serão apresentados a seguir.

Ano	Edições disponíveis na Biblioteca Nacional	Citações do termo “Lésbica” em edições	Percentual de Publicações com o termo “Lésbica”
1980 – 1984	1.729	27	1%
1985 – 1989	1.766	44	2%
1990 – 1994	1.813	57	3%
1995 – 2000	1.875	94	5%

Tabela 1 – Resumo das edições do Jornal do Brasil

Fonte: VIEIRA, 2016 (Baseado no arquivo do Jornal do Brasil)

Nesta tabela 1 verifica-se que o percentual em torno da palavra “lésbica” foi utilizado poucas vezes entre os anos 1980-2000. Foi possível estabelecer alguns critérios de separação por períodos/anos. Primeiro, 1980-1984, período em que começa a distensão da ditadura militar, portanto, momento de fortalecimento dos movimentos sociais, discussões políticas e de direitos da população como um todo. Contudo, a palavra “lésbica” é indicada em apenas 1% dessas publicações e isso somente por conta da indicação de um filme de Woody Allen, Manhattan, com uma personagem sugestivamente lésbica. Entre 1985-1989, há uma explosão de movimentos sociais, inclusive com várias greves, demonstrando insatisfações populares; novamente há que se indicar que a palavra “lésbica” ainda carecia de visibilidade, pois só apareceu em 2% de todas as publicações do jornal, com conteúdo homofóbico, relacionando as lésbicas como agentes perpetradoras de crimes sexuais, orgias, assassinatos e outras reportagens negativas. Nos anos que se sucedem a partir de 1990 aparecem discretamente reportagens relacionando as lésbicas a doenças sexualmente transmissíveis para os homens, como sífilis e aids. Isso se deve ao momento de silenciamento em torno da homossexualidade, principalmente a masculina e a sua relação com a aids, o que indicava que ser homossexual não era “bom”.

Ano	Edições disponíveis no Acervo da Folha de São Paulo	Citações do termo “Lésbica” em edições	Percentual de Publicações com o termo “Lésbica”
1980 – 1984	1.825	11	1%
1985 – 1989	1.833	67	4%
1990 – 1994	1.817	119	5%
1995 – 2000	2.191	703	32%

Tabela 2 – Resumo das edições da Folha de São Paulo

Fonte: VIEIRA, 2016 (Baseado no acervo online da Folha de São Paulo)

A tabela 2 demonstra que o percentual em torno do tema “lésbica” também foi utilizado poucas vezes entre os anos 1980-2000, entre os anos 1980 e 1983 o termo não apareceu nenhuma vez. No ano de 1984, 90% das edições se referem ao filme Manhattan com a personagem sugestiva lésbica, mesmo filme das edições do Jornal do Brasil, contudo ocorre uma única edição no ano de 1984 sobre a Deputada Ruth Escobar que se ofendeu por ser chamada de lésbica, contestando tal veracidade do fato, devido ela possuir ex-marido, ex-namorado e filhos. Entre 1985-1989, algumas manchetes dedicavam-se a falar sobre uma mulher que provocou escândalo ao querer se vestir como homem e ser chamada de Ricardo; a divulgação de evento do Centro de Estudo de Sexualidade de São Paulo sobre homossexualidade feminina; o risco de prostitutas e lésbicas abordarem pessoas num determinado local da cidade. As edições do período possuem 60% destinadas a divulgação de filmes e livros com alguma personagem lésbica, os 40% restantes abordavam notícias como as que foram relatadas.

Dos anos 1990 até 1994, 80% das edições dos jornais mantiveram suas reportagens sobre filmes, livros e eventos internacionais com a temática lésbica, mesmo que fosse apenas um único personagem no filme ou livro isto era divulgado, cujo teor não se podia afirmar para promoção ou desqualificação. Nos 20% restantes das demais edições poderiam ser lidas reportagens como: denúncia de filme pornográfico encontrado na Grã-Bretanha com cenas lésbicas; medo da AIDS retraiu o movimento lésbico; anúncios de prostituição lésbica nos classificados; ainda nos classificados anúncio de procura por parceiro para casamento de aparências entre gay e lésbica, anúncios esses preponderantemente feitos por gays; pesquisas científicas americanas sobre homossexuais, por exemplo, afirmando que gays e lésbicas possuem menos neurônios que heterossexuais, ou ainda, que a lesbianidade é hereditária; psicólogos que afirmavam auxiliar no abandono de práticas lésbicas; homossexuais ofenderam a Igreja Católica por suas práticas sexuais.

De 1995 até o ano 2000 houve um expressivo salto sobre o termo lésbico ser mencionado nas edições do jornal, o que o difere do Jornal do Brasil que manteve aproximadamente os mesmos percentuais. Contudo, se analisarmos os

dados profundamente perceberemos que o aumento não foi significativo quanto ao espaço destinado às reportagens com o termo lésbica. De um total de 56% das edições publicadas, 397 edições continham um mesmo anúncio de duas lésbicas que divulgavam contato de prostituição no caderno de classificados. Ocorreu um aumento entre os anos de 1995 até 1999, anúncios de gays e lésbicas no caderno classificados procurando parceiro para namoro e casamento para manutenção da “convenção social”, assim explicitado. 22% das edições de 1995 até o ano 2000 eram direcionadas à divulgação de filmes com alguma personagem lésbica. Restaram 20% das edições com manchetes com o seguinte teor: debate sobre homossexualidade, artigos sobre pais de homossexuais, eventos do movimento lésbico em São Paulo, algumas especulações de personalidades famosas consideradas lésbicas, identidade lésbica, direitos e comportamento, além de manifestações religiosas contrárias à homossexualidade.

Categoria	1980-1984	1985-1989	1990-1994	1995-1999	2000
Homofobia	-	5	7	13	4
Visibilidade	-	6	6	7	2
Ativismo	1	2	1	6	1
Comportamento	-	1	1	2	-
Direitos Violados	1	3	2	2	1
Eventos	-	1	-	7	-
Filmes, livros e teatro	6	18	19	21	7
Crimes	1	6	2	-	1
Conquista de Direitos	-	-	2	5	1

Tabela 3 – Categorias encontradas no Jornal do Brasil
 Fonte: VIEIRA, 2016 (Baseado no arquivo do Jornal do Brasil)

Esmiuçando mais, por temática de notícias relacionadas às lésbicas no Jornal do Brasil, encontramos na Tabela 3, a não existência da notícia sobre homofobia nos anos 1980-1984 por conta da repressão militar, sem ser possível afirmar a sua não existência; já nos anos subsequentes, há um aumento de período a período nas notícias com traços homofóbicos; nos quesitos visibilidade, ativismo e eventos, não há muitas notícias, apenas algumas notas; nota-se que a partir da abertura democrática a inserção de livros e filmes com temáticas lésbicas crescem, porém esses conteúdos são lançamentos internacionais. A conquista de direitos só começa a ser noticiada a partir dos anos 1990, porém noticiando conquistas de direitos em países europeus e na América do Norte.

Categoria	1980-1984	1985-1989	1990-1994	1995-1999	2000
Homofobia	1	2	9	8	-
Visibilidade	-	1	3	2	3
Ativismo	-	1	1	5	-
Comportamento	-	-	1	3	-
Direitos Violados	-	-	3	4	1
Eventos	-	1	3	2	-
Filmes, livro e teatro	10	58	94	101	24
Crimes	-	2	2	2	-
Conquista de Direitos	-	-	2	5	-

Tabela 4 – Categorias encontradas no Jornal Folha de São Paulo

Fonte: VIEIRA, 2016 (Baseado no acervo da Folha de São Paulo)

A partir de 1990 houve um crescimento nas edições com o termo lésbica, contudo o crescimento também evidenciou a homofobia nos discursos da sociedade. O aumento nas produções cinematográficas e outras formas artísticas denotam o consumo por produtos que façam referência à identidade lésbica, cujos meios de comunicação de massa abriram espaços para tal segmento. Os programas de televisão abordam a temática, bem como uma parte do caderno foi destinado especificamente no jornal, para o público homossexual, o que pode ser considerado um avanço; esta parte no caderno dedicado aos homossexuais deixou de ser publicada nos dias atuais. Assim, acreditamos que a lesbianidade ganha uma materialidade nos jornais, no que foi denominado aqui como cultura lésbica. A visibilidade é crucial para o fim da homofobia, contudo, não podemos afirmar que a visibilidade é proporcional à queda da homofobia nestas edições.

Período	Conteúdo
1980 – 1984	Ausência de publicações com o termo “Lésbica” até 1984.
1985 – 1989	Incidência de reportagens de cunho homofóbico, desqualificando a pessoa por ser lésbica.
1990 – 1994	Uma grande repercussão de filmes, livros e peças de teatro com ao menos uma personagem lésbica, em sua maioria de produção internacional.
1995 – 2000	Cresce o interesse pelo comportamento lésbico, a “saída do armário”, o relacionamento familiar após se declarar lésbica, conquistas de direitos em diversos países e o ativismo.

Tabela 5 – Temas recorrentes nos dois jornais analisados

Fonte: VIEIRA, 2016 (Baseado no acervo da Folha de São Paulo e do Jornal do Brasil)

Através da análise desses acervos, aponta-se para uma diversidade percebida na mídia escrita, da sociedade brasileira, embora isso não faça parte da visibilização da identidade lésbica; desse modo, a construção da imagem da lésbica sofre maiores desafios no enfrentamento da heteronormatividade com as incoerências nas publicações sobre a homossexualidade. Pressupõe-se portanto, que as publicações são um reflexo da sociedade brasileira.

A existência lésbica, atrelada à construção de sua imagem da “escravidão da mulher”, pressupõe em Rich (apud Barry, 2010) que a maneira de deixar de se esconder, de romper barreiras paralisadas é tomar o saber de si, sua história, principalmente a história da ampla extensão da dominação sobre as lésbicas, pois quando o saber se defronta diretamente com a opressão, os caminhos são mapeados, auxiliando em novas construções para romper com o preconceito e o destino da “morte” (histórica, física, moral, social) para entender a existência lésbica ao longo do tempo e do espaço, nomeando e definindo sua existência.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Revisitando os jornais deduz-se que a lésbica era a peça que nunca faltou no tabuleiro dos jogos da sociedade. O obscurecimento tinha que estar interiorizado, culpabilizado, e de certa forma, invisibilizado na sua vida social; quando ocorria alguma notícia, essa era tratada de maneira homofóbica em todas as situações nas quais se reportavam a lesbianidade.

Portanto, o reconhecimento da própria sociedade dos anos 1980/1990 tinha o discurso de aceitação, desde que a lésbica mantivesse sua existência e suas “preferências” omitidas, ou até fingisse atitudes “normais”, coerentes com o discurso heterossexista.

As formas construídas de lesbianidade em um passado não muito distante, eram encontradas nas publicações que favoreciam o encontro com outras e internalizavam suas identidades com gestos, palavras, vestuários, filmes e no movimento lésbico encontrados atualmente.

O caráter histórico da lesbianidade está inserida nas noções mais amplas de gênero e mais precisamente, nas relações de poder. Apesar do espaço aberto através da mídia ser significativo (escrita e digital), aumentou a discussão acerca do tema, mas não em qualidade; seu caráter é, muitas vezes, desqualificador, aludindo o conceito da “não sensualidade” do corpo feminino, sempre disposto à normatização do conceito binarista macho/fêmea social. Logo, só há espaço se for de interesse da lésbica, a manutenção da sutileza, esboçada num corpo sensual. Esse espaço notoriamente “aberto” é ainda desconhecido por muitas lésbicas, que vivem suas atitudes, masculinizadas ou não, mesmo diante de situações extremas como da pauperização, do abandono pelos parentes mais próximos – o que as leva, possivelmente, ao

caminho da prostituição -, ou até mesmo diante de pessoas próximas notadamente homofóbicas, pressupondo que não abrem mão da sua sexualidade.

Mesmo tendo passado algum tempo das notícias colocadas nos jornais entre os anos 1980-2000, a interpretação pejorativa e ligada ao maniqueísmo social dividido entre bom e mal, quando se pensa uma mulher lésbica, pressupõe-se não uma construção social, mas uma ligação com o caráter dessas mulheres. Deve-se então ultrapassar o silêncio, a sutil legitimidade da violência sobre lésbicas nos discursos moralizantes para uma resistência criativa, inventando novas formas de ser, enfrentando e ultrapassando limitações impostas por uma identidade fixada pela submissão à família nuclear institucionalizada como “eixo” normatizador de felicidade, principalmente para as mulheres, e à recusa à reclusão sexual imposta pela igreja cristã.

Para finalizar a identidade lésbica favorecida pelo suporte das publicações se tornou fortalecida durante os anos 1980 - 2000, com as publicações que norteavam os eventos e o ativismo, o que tornava os grupos mais resistentes às homofobias presentes em todos os cotidianos que se vivenciava; infere-se que encontros e eventos devam ser expandidos, principalmente pelas redes sociais como novas formas de viver a vida reconhecendo a multiplicidade de prazeres e desejos incontidos nos corpos lésbicos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Fundação Biblioteca Nacional. Hemeroteca Digital Brasileira. **Jornal do Brasil**. Disponível em www.memoria.bn.br. Acesso em março/abril 2016.

BRASIL. Jornal Folha de São Paulo. **Acervo da Folha**. Disponível em www.acervodafolha.com.br. Acesso em março/abril 2016.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo. Crítica da violência ética**. BH, Autêntica ed. 2015.

CARRARA, Sérgio; Uziel, Ana. Introdução - **Novas Legalidades e democratização da vida social**. In: ÁVILA, Maria Betânia et al (Org.) **Novas Legalidades e democratização da vida social: família, sexualidade e aborto**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

COSTA, Sueli Gomes (trad.). **A história das mulheres. Cultura e poder das mulheres: ensaio e historiografia**. Rachel Soihet, Rosana M. A. Soares. In: Revista Gênero: Núcleo Transdisciplinar de estudos de Gênero. Nuteg. V. 2, n. 1, 2 sem. 2000, Niterói, EDUFF, 2000.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade. I- A vontade de Saber**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque & J. A. Guilhon Albuquerque, 19ª Ed., Rio de Janeiro: Graal, 1988.

LAURETIS, Teresa de. **A Tecnologia do gênero**. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Tendências e impasses – o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

RICH, Adriane. **A heterossexualidade compulsória e existência lésbica**. Trad. Carlos Guilherme do Vale. Revista Bagoas, Natal, n. 5, v. 1, 2010.

SCHULTZ, Leonardo. **O lampion da esquina: discussões de gênero e sexualidade no Brasil no final da década de 1970**. In: 8º Encontro Nacional de História da Mídia. Unicentro, Guarapuava, Paraná, abril, 2011.

ALFABETIZAÇÃO E INCLUSÃO: O DIREITO DE APRENDER

Osiolany da Silva Cavalcanti

Universidade estadual da Paraíba

Estudante de Graduação, 4º semestre do curso de
Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba
UEPB, Campus I – Campina Grande
osiolanyalves@gmail.com

Gloria Maria de Sousa Leitão Melo

Universidade Estadual da Paraíba

Doutora da Universidade Estadual da Paraíba-
UEPB, Campus I – Campina Grande
profgmls@hotmail.com

RESUMO: A inclusão é um tema que na realidade é deveras discutido, todavia abrange muito o campo das deficiências, das causas raciais, trabalhistas, sociais e econômicas, entretanto, a inclusão referente ao aluno obter o direito a aprender a ler e escrever por vezes não é respeitada, não é algo adquirido, mas sim forçado e por vezes obrigado por parte dos ensinamentos engessados de uma sociedade que se atualizou tanto em tecnologias, mas nas metodologias educacionais é um tanto arcaica. Destarte, o objetivo deste estudo é o pensamento reflexivo mediante os resultados com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), onde se fez medição para se avaliar os níveis de capacidade de matemática, língua portuguesa e a leitura, mostra-se que os avanços foram medianos, entretanto pensar

no todo para que não haja crianças sem este direito, mediante as diferenças entre escolas públicas e privadas enfatizemos o melhor desempenho das escolas particulares. Para tanto foi realizada uma pesquisa bibliográfica, na base de dados a partir das palavras chaves: Alfabetização; Inclusão; Direito. Os principais resultados indicam que há necessidade de se modificar a forma de abordagem para leitura para que as crianças tenham direito sobre esta inclusão de forma satisfatória para estas. Portanto conclui-se a importância deste estudo, tendo o dever do aprendizado à garantia para que estas crianças possam se desenvolver para seu próprio benefício como para a sociedade com o ganho de cidadão bem preparado, tanto para a vida trabalhista quanto acadêmica.

ABSTRACT: Literacy in an inclusive perspective can be understood, among others, as a practice that favors the right to learn. National assessment data, for example of IDEB and ANA, indicate indexes and percentages that do not correspond to expected successes, in the school performance of students, especially those year of the Literacy Cycle. In this sense, the objective of this study is to promote discussion about literacy, as a process that should include all subjects involved, to practices that guarantee them the right to learn. Evaluation Results Literacy, in the State of Paraíba - BRAZIL, are

taken as a basis for analysis of this literacy perspective. This is a qualitative study of the bibliographic type. The study shows that it can still be considered alarming, the number of children in that State who are not successful in reading and the last year of the Literacy Cycle. We conclude that, in addition to public policies that inversion of this framework, through, for example, investment in the training and qualification of professionals for more effective action in the school years that involve this cycle, it is made necessary the implementation of projects and pedagogical practices involving all the children and young people in this process so that they are effectively included in which guarantees them the right to learn to read and write.

KEYWORDS: Literacy; ANA; Inclusion; Right to Learn; Education.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda a importância da educação e inclusão através da leitura e da escrita, sendo direito de todos segundo o Artigo primeiro, da Constituição Federal, a qual cita que todo cidadão tem como direitos fundamentais “a dignidade da pessoa humana” e sabe-se que esse valor está intrinsecamente ligado as questões da escrita e leitura, pois para todo o desenvolvimento de nossas habilidades na sociedade precisa-se do domínio desta capacidade de letramento, onde também disposto na nossa lei maior em seu artigo 5º parágrafo IX: “É livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença”. (BRASIL, 1988)

Mostra-se que este direito, precisa ser respeitado e considerado atuante nas escolas, para tanto é preciso que os docentes responsáveis por esta tarefa possam exercê-la com dedicação e conhecimento da área podendo contribuir e exercer o direito por lei determinada. Deste modo, devem-se analisar as práticas inseridas no contexto escolar para que o direito de leitura e escrita possa estar sendo trabalhado de maneira tal, que as crianças consigam aprender de forma espontânea e singela, mesmo sendo algo complexo e de fundamental importância para seu desenvolvimento. Por conseguinte quais resultados estão sendo obtidos a partir de resultados mostrados em órgãos para esta competência.

Baseado em nossa Constituição Federal de 1988, a lei de Bases e Diretrizes da Educação do Brasil, que traz em seu Artigo 1º no §2º, que: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Demonstra tal importância para as práticas de leitura e escrita para a formação dos futuros profissionais com boa formação escolar para a sociedade. Mostra por direito e dever os educadores dos anos iniciais, a saber, do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental, municipais e estaduais de zonas urbanas e rurais brasileiras a necessidade de ser trabalhada com destreza a alfabetização como parâmetro para toda a vida do sujeito.

Torna-se indispensável como mostra o Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa, que os profissionais da educação precisam habilitar-se para tal feito,

sendo assim possibilitam ao máximo as crianças o direito de inclusão no meio social ao qual estão inseridas.

2 | METODOLOGIA

O presente estudo é de atuação bibliográfica, com característica qualitativa de caráter analítico, com inclusão de dados dos órgãos responsáveis pela medição de aprendizagem, tais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). A partir destes dados pode-se analisar como este dever de inclusão a leitura tem sido respeitado e implantado nas escolas brasileiras.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é uma avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. As provas aplicadas aos alunos forneceram três resultados: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita.

Além dos testes de desempenho, que medem a proficiência dos estudantes nessas áreas, a ANA apresenta em sua primeira edição as seguintes informações contextuais: o Indicador de Nível Socioeconômico e o Indicador de Formação Docente da escola.

Neste contexto, objetiva Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental; Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino; Concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. **(não conseguiu os resultados da ANA)**

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), uma das primeiras iniciativas brasileiras para medir a qualidade do aprendizado nacionalmente e estabelecer metas para a melhoria do ensino, foi criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Vem mostrar o aproveitamento destes modelos avaliativos para a educação brasileira. Veja a tabela a seguir:

IDEB - Resultados e Metas

Anos Iniciais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
	Total	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2
Dependência Administrativa												
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.8	6.0	6.3	6.6	6.8	7.0	7.5

Ao observar a tabela percebemos que houve um aumento na relação de ensino-aprendizado na leitura e escrita, tendo, porém um aumento na rede privada com melhor desempenho, significando que precisamos olhar para a nossa rede pública e investir, caso necessário na formação destes educadores e remuneração adequada para exercer sua profissão.

Desde 2012 um compromisso entre os governos Federal, Estadual, Municipal e do Distrito Federal vem comprometendo-se através do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a cumprir a 5ª meta estipulada no Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de alfabetizar até o 3º ano do ensino fundamental, posto que se fizessem as devidas providencias cabíveis para auxiliar os professores como: capacitação deste profissional, materiais didáticos para auxílio do professor em sala de aula.

Norteando este caminho precisa-se investigar para além dos programas a existência desse aparato de circunstancias nas salas de aula, mediante a tabela, percebemos que esta inclusão do direito a leitura e escrita, precisa ser mais bem amparada para que estes resultados cheguem a 2021, ano final do ajustamento, com quantidade satisfatória, e o mais importante com a qualidade merecida e de direito que estas crianças necessitam.

Para tanto o professor precisa interagir de forma significativa ao desenvolvimento da criança assim como Freire, 1987 cita:

O ensino não pode se basear na concepção bancária que é caracterizada pelo autoritarismo do professor, é ele quem ensina e os alunos os ensinados, ele decide o que ensinar, ele fala os alunos escutam.

É este fator que precisa ser observado, as crianças que agora não precisam ser mais alfabetizadas em um ano apenas, têm-se três anos para desenvolver esta capacidade, e dentre este tempo é preciso respeitar o tempo delas, permitindo a interação com uma leitura dinâmica, uma escrita que respeite estes tempos/momentos vivenciados pela infância.

Tendo em vista a diferença entre alfabetização e letramento que, por exemplo, tomo as palavras de Magda Soares (2011): “Alfabetização É tomar o indivíduo capaz de ler e escrever. É o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia, técnicas

para exercer a arte e ciência da escrita. É o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais e da escrita, ou seja, um conjunto de práticas sociais, que usam a escrita, enquanto sistema simbólico, enquanto tecnologia, em contextos específicos da escrita denomina-se letramento que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler e escrever para atingir diferentes objetivos. Compreender o que se lê”.

Dessa forma, percebemos a importância desse processo na construção da leitura, leva o indivíduo para socializar com seu meio, é uma evolução necessária e, precisa-se ter o cuidado para implantá-la mesmo que imprescindível, tendo zelo pelo bem estar da criança, para que esta não se sinta coagida para tal aprendizado, cada uma tem seu tempo.

O próprio Piaget 1972 diz: “Não creio mesmo que haja vantagem em acelerar o desenvolvimento da criança além de certos limites. Muita aceleração corre o risco de romper o equilíbrio. O ideal da educação, não é aprender o máximo, maximalizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender; é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola”.

Isso nos mostra como as práticas pedagógicas e a formação dos profissionais da educação precisa comportar um bom preparo, pois para que o processo de construção letrada possa acontecer de forma mais suave e eficaz possível, e que assim como muitos sofreram abuso com instrumentos de tortura sendo o caso da palmatória entres outros para conseguirem aprender “ler e escrever”, esses fatores negativos não tenham hoje no século XXI se transformado em pressão psicológica para o bom desempenho destas crianças.

Ao contrário destas manifestações de ensino-aprendizagem é preciso que mesmo fosse de direito e dever a inclusão das crianças no processo de leitura, esta precisam sentir uma interação entre professor/aluno como nos afirma Smolka:

“(…) Não se trata, então, apenas de “ensinar” (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma se constrói, como conhecimento humano.” (1988, p.45).

Não basta ensiná-la a ler e escrever e sim de se interpretar o que se lê de mostrar métodos que faça com que leituras paradidáticas possam aumentar o seu desejo e vontade de aprender a ler e escrever. Todo contexto do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil esclarece o que se deve fazer no cotidiano escolar para instigar situações que promovam a criança como cidadã, formando-a integralmente.

Para este feito, está inserido na Carta Magna da educação a (LDB), que cita no Art. 15 “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica...” (BRASIL, 1996). Significando que para o professor abordar as crianças no ensino de uma leitura eficaz, pode-se utilizar de várias formas com relação à interação com estes

alunos, obtendo mecanismos para facilitar um bom aprendizado de leitura, seja elas com utilização de dedoches, fantoches, cantigas de roda, gravuras e com os próprios livros, ativando a imaginação e o interesse desses educandos para o letramento destes.

Com respaldo para este desenvolvimento o Art.15, da Carta Magna da educação a lei nº 9.394/96 nos diz: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica...”.

Nesse sentido vemos que a interação do professor com o aluno pode basear-se na autonomia pedagógica que este tem, visando um melhor aproveitamento para sua aula com leitura, diversificar a abordagem de como as crianças aprenderam algo tão complexo como ler mais que pode ser adquirido com prazer a depender do método implantado pelos seus educadores.

Nesse sentido ressalta-se:

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita. (Ferreiro, 1999, p.23).

Segue-se necessário que os educadores tenham o cuidado dessa inclusão da leitura para as crianças, observando seio meio social e as interações que elas trazem. Ferreiro, assumindo ser dedicada fundamentalmente a tentar compreender o desenvolvimento das conceptualizações infantis sobre a língua escrita, afirmam que através dos resultados obtidos uma conclusão deve ser considerada as crianças são facilmente alfabetizáveis foram os adultos que dificultaram o processo de alfabetização delas. (Ferreiro, 1999, p.17)

Esse exemplo é levado em consideração nas formas de leitura tradicionais onde os estímulos negativos como a palmatória é impetrada, ou, uma forma de negação a leitura tímida e não fluente precisa saber que cada criança desenvolve-se há seu tempo e que neste contexto cabe ao profissional da educação ser o mediador da situação, não o opressor ou o que força ao aprendizado.

O domínio de essa linguagem dar-se por meio histórico um processo que as crianças vão dominando aos poucos e que precisa deste acompanhamento, de um profissional capacitado, onde consegue extrair o melhor de seus pupilos e fazer com que estes aprendam de forma satisfatória para si e para o meio social ao qual está inserido.

4 | CONCLUSÃO

É notório que esse embate entre a alfabetização e a inclusão deve-se muito a

questão não apenas da formação acadêmica de quem lecionará, ocorre muito além desta instância, tomemos por nota a nossa sociedade na qual a dificuldade para adentrar o mercado de trabalho é expressiva, onde o domínio da leitura, da escrita e da matemática são primordiais para um resultado de sucesso. É preciso que a própria escola mude suas formas de aprendizado excluindo os métodos engessados nos quais permeia por tanto tempo, sem que tenha interação com os alunos, onde estes sentam e obedecem ao pensamento do seu mestre, sem direito de se expressar, colocar suas opiniões em discussão, tornando-os pessoas inseguras, inclusive para sua vida pós-escola. Modificando-se para engajar-se em didáticas atuais, usufruindo das situações que as rodeiam, ensinando conforme as realidades de cada aluno seja esta social, econômica ou da particularidade de cada criança recebida em sala de aula. O educador necessita estudar para observar que na formação dos alunos ele faz parte do todo, que este é uma espécie de andaime para que seus alunos possam alcançar um patamar mais elevado, fazendo-os ascender naturalmente. O professor precisa aprimorar-se e não permitir que essa metodologia arcaica a qual atrase e traumatiza nossos alunos, tome posse das salas de aula para que programas de medição de aprendizado como os citados no percurso do texto venham a ser diminuídos por haver tamanha eficiência neste aprendizado, respeitando sempre cada tempo de cada criança, dessa forma obteremos sucesso nesse processo tão enigmático que é a arte de ler, incluindo o direito a todos os alunos envolvidos nesse processo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

BRASIL, 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394/96.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. 2001. Acessado em: 08 de agosto de 2018.

Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>.

BRÁSÍLIA. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Série documental, Textos para Discussão, 2007.

FERREIRO, EMÍLIA. **Com Todas As Letras**. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

MEC – Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Currículo Na Alfabetização: Concepções E Princípios**. Brasília: 2012. Acesso em: 06 de agosto de 2018.

PIAGET, JEAN. **Problemas de Psicologia Genética**. Rio de Janeiro. Editora Forense. 1972.

SMOLKA, ANA LUIZA BUSTAMANTE. **A Criança na Fase Inicial da Escrita**. A Alfabetização

Como Processo Discursivo. São Paulo. Editora Cortez, 1988.

SOARES, MAGDA. **Alfabetização E Letramento Segundo Magda Soares**. Artigo publicado pela revista Pátio – Revista Pedagógica de 29 de fevereiro de 2004, pela Artmed Editora.

PERSPECTIVAS E DESAFIOS DO PROCESSO ENSINO/ APRENDIZAGEM EM EJA: UM OLHAR SOBRE O QUE DIZEM OS SUJEITOS DA EJA NO MUNICÍPIO DE SOLEDADE-PB

Edivânia Paula Gomes de Freitas

Universidade Estadual da Paraíba
paula.edvania@gmail.com

Leandra da Silva Santos

Universidade Estadual da Paraíba
leandra.toc@gmail.com

Maria José Guerra

Universidade Estadual da Paraíba
maria1000.guerra@gmail.com

Meiryllianne Suzy Cruz de Azevedo

Universidade Estadual da Paraíba
meiryllianne@hotmail.com

RESUMO: Este estudo objetiva discutir as perspectivas e os desafios do processo ensino/aprendizagem apontados pelos sujeitos aluno, professor, gestor e coordenador municipal que atuam, na modalidade da EJA, do município de SOLEDADE-PB. Optamos pela pesquisa qualitativa com aplicação de entrevistas. Serviram-nos de aporte teórico os estudos de Paulo Freire (2005), Gouveia e Silva (2015), Guerra (2013) Lück (2011), Mayo (2004), Nascimento (2013), Soares (2005), entre outros. Além de outros documentos oficiais da EJA, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Os estudos revelaram que para conhecermos a problemática da EJA é necessário compreendermos, desde os motivos que desencadeiam a evasão escolar

do aluno, o nível de formação do educador, qual é o tipo de materiais e recursos didáticos utilizados, enquanto prática pedagógica do processo ensino-aprendizagem, características do aluno da EJA, entre outros. Conclui-se, pois, que a EJA possui um público diferenciado da educação regular em, que as turmas são formadas por pessoas jovens, adultas e até idosos e, que para atender as necessidades básicas desse público é necessário à existência de políticas públicas educacionais específicas dessa modalidade de ensino. Acredita-se que diante do cumprimento dessas medidas a prática alfabetizadora da EJA certamente, seria realizada com mais empenho e dedicação, para que não haja a desmotivação do alunado e que estes possam fazer jus ao direito de não somente frequentar a sala de aula, mas de se tornar escolarizado e puder concluir os seus estudos.

PALAVRAS-CHAVE: EJA, Desafios e perspectivas, Prática pedagógica, Políticas Públicas.

1 | INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos - EJA se caracteriza pelo fato de oferecer oportunidade de ensino aos jovens e adultos que por diversos motivos não tiveram acesso ao ensino na idade

própria, sendo que o maior desafio é de manter o aluno em sala de aula e ampliar seus objetivos em relação ao que a educação pode oferecer.

Neste sentido nossa pesquisa tem como principal objetivo discutir sobre as perspectivas e desafios do processo de ensino/aprendizagem na EJA no município de Soledade – PB. Para tanto vamos investigar como acontece o processo de ensino/aprendizagem através dos sujeitos da EJA e qual a visão do aluno em relação a esse processo de ensino-aprendizagem.

2 | METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa adotamos uma abordagem qualitativa de cunho exploratório, que utilizou como método o estudo de caso, tendo como instrumento de coleta de dados um questionário e o procedimento descritivo-analítico para os resultados obtidos.

Nesta perspectiva, iniciamos um dialogo junto a alguns professores, alunos, gestores e a coordenação pedagógica do município paraibano de Soledade, Brasil, durante o primeiro semestre de 2018. Buscou-se conhecer um pouco das perspectivas e desafios que esses sujeitos enfrentam em relação, tanto ao processo de ensino e a aprendizagem, quanto às questões vinculadas às políticas públicas e as possíveis causas da evasão escolar, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Convém lembrar que para atender as exigências deste artigo, seguindo as normas do III Congresso Internacional de Educação Inclusiva - CINTEDI tivemos que fazer um recorte no banco dos dados pesquisados. A este respeito, Marcuschi (2000) considera como par adjacente à relação entre pergunta/resposta P-R como uma das sequências conversacionais mais comuns para a Análise da Conversação. Assim, é notável a sua utilização numa interação face a face. Trocando perguntas e respostas, os participantes, situados num contexto específico, neste contexto da EJA, os sujeitos interagem e exercem influências comunicativas uns sobre os outros, na construção do texto. Na sequência discutiremos os dados coletados e analisados nesta pesquisa.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nosso objetivo, com esse tópico é o de poder estreitar os nossos conhecimentos teóricos adquiridos no componente curricular Educação de Jovens e Adultos do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, com os achados de nossa pesquisa de campo enquanto prática docente, nesta modalidade de ensino.

Antes de avançarmos na discussão dos resultados, cujo conteúdo já está dado, no texto, fornecido pelo entrevistado. Para tanto, escolhemos alguns procedimentos que nos parecem necessários à apresentação dos dados selecionados especificamente

para este trabalho de comunicação oral (CO). Em conformidade com a Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece normas para o desenvolvimento de pesquisa com seres humanos. Cabe ao pesquisador zelar pelo aspecto ético e legal fazendo com que os nomes dos participantes na pesquisa não sejam divulgados. Desse modo, para a realização da transcrição das respostas dadas pelos *sujeitos da Educação de Jovens e Adultos* adotamos algumas siglas, tais como: **Aluno-Pesquisador (Ap)**, o **Aluno da EJA (Al)**, o Gestor Escolar da EJA (**Ge**) e, por fim adotamos, para o **Coordenador Municipal da EJA (Cm)**.

Portanto é nos limites deste contexto que nos interessa a relação entre o sujeito pesquisado e o que ele/ela diz sobre a sua experiência na/da EJA, em conjunto com as suas condições de produção, neste caso, do município paraibano de Soledade, que vai imprimir características próprias a este tipo de interação. A seguir vejamos o que dizem os nossos entrevistados em cada **Extrato**.

3.1 Quem (É)? E (O) Que Diz O Aluno Da Eja?

Na maioria dos casos os alunos da EJA são trabalhadores que lutam para superar as condições necessárias a sua sobrevivência. Conforme perfil dos sujeitos pesquisados pode-se dizer que, o aluno ou a aluna da EJA são pessoas, muitas vezes, desempregadas, donas/donos de casa responsáveis pelo sustento da família. Também, constatamos que os alunos da EJA são jovens, adultos e, muitos desses alunos se encontram na faixa etária de idosos, portadores de deficiências, entre outros, que estão fora da faixa etária determinada para o ensino regular. Então, os dados a seguir é parte da entrevista que realizamos com uma ex-aluna desta modalidade de ensino, que nos relata sobre o motivo de sua desistência e nos diz um pouco acerca da metodologia e dos recursos utilizados pelo professor nas aulas. Bem como, revela o tipo de apoio e incentivo dos familiares e diz de suas expectativas/sonhos, para uma futura formação acadêmica, entre outros.

EXTRATO – 1: *Sobre o ensino da EJA na visão do aluno* (Data: 17 de Mai de 2018)

Ap O que você acha do ensino da EJA?

A1 Eu achei bacana, assim pra o meu caso né? Vou citar o meu caso, eu tenho 56 anos e queria concluir, e as turmas que me ofereciam antes não davam certo, foi exatamente isso que me fez desistir, porque por conta das turma.

Ap Quais as dificuldades que você encontra (encontrou) na sua aprendizagem?

A1 Eu não sei bem se é essa a resposta que você tá querendo. A aprendizagem pra mim, tava sendo bom, não foi, foi pelo ensino que eu desisti né? Como falei antes.

Ap O que levou você a desistir de estudar na EJA?

A1 O que mim deixou, me fez desistir e fiquei muito triste e gostaria que isso chegasse até as pessoas que pudessem ver e, e rever este caso, porque **eu tenho 56 anos**, e mim botaram em uma turma com pessoas que tinha quinze, dezoito anos que quando eu tive o conhecimento do EJA, era pra pessoas que trabalhava, que não podia passar o, como é? E, o ano inteiro, ou então a, a etapa completa do, do ensino. Isso não, eu não podia fazer isso. Aí me deram essa oportunidade que em seis meses terminaria o ano e isso pra minha pessoa assim de meia, dona de casa, do lar e trabalhava fora ficava complicado, e isso aí facilitava. Aí por conta de alunos que não queria nada com o estudo, colocar o junto de, da mesma turma minha. Que eu, foi isso que fez com que eu desistisse, porque essas meninas não tinha a responsabilidade sabe? De, de querer um estudo, como eu quis, como eu quero (num queria não, eu quero), e eu queria muito que alguma autoridade ouvisse isso e visse uma turma que fosse na faixa etária da minha idade, que mim desse essa oportunidade. O que mim fez desistir mesmo, foi por conta da idade e dessas outros alunos.

Ap Se você retornar seus estudos na EJA, após, concluir o ensino, o que você pretende fazer?

A1 Em termos de estudo?

Ap De continuar...

A1 Isso vai facilitar pra o meu trabalho, pra o meu conhecimento, e assim, diploma é mais um diploma que, que isso vai acrescentar na minha vida inteira, não só no estudo, mas pra mim, pelo meu orgulho, pela satisfação de meus filho, da minha família, que sempre mim apoiaram pra, pra eu ir sabe? Agora o que eu fiquei triste, exatamente isso, foi a questão de, da minha idade junto com as pessoas de, de quinze, acima assim um pouco que não dava pra, pra eu conciliar com elas não.

Ap No caso ((*Ap diz o nome de A1*)) você pretende, assim, vamos dizer, que você retorne pra EJA e você conclua o médio, você tem desejo e fazer uma universidade?

A1 Tenho, tenho sim, tenho, com certeza, é, não se, se eu quero isso, é porque eu quero avançar, porque eu quero avançar.

Observa-se no **EXTRATO-1** acima, que o motivo da desistência da sala de aula da EJA, por parte da **A1** entrevistada ocorreu devido à diferença de faixa etária (56) existente na turma, pois a maioria dos alunos era de uma faixa etária entre 16 e 18 anos e, segundo diz **A1** que esses alunos não tinham respeito, nem desejo de aprender em sala de aula e com isso prejudicava o bom andamento das aulas.

As pesquisas em EJA nos ajudam a compreender esse argumento de **A1** quando diz que, “deixou a sala de aula, mas que pretende voltar”, conforme Gouveia e Silva (2015), isto ocorre, por que: Na verdade, estes adolescentes são considerados

“intrusos” tanto no ensino regular quanto na EJA, sendo discriminado por parte de outros alunos e até mesmo professor devido, ao comportamento imaturo e agitado que estes apresentam, acabando por alterar o cotidiano escolar. Esta mudança na pirâmide etária da EJA pode acabar provocando a evasão dos mais velhos que não conseguem conviver com o comportamento destes adolescentes na sala de aula.

Entende-se por intergeracional as relações entre gerações, muitas vezes, são relações de discrepâncias culturais, sociais ou econômicas entre duas ou mais gerações, que pode ser causada por conflitos de interesse entre gerações mais jovens e gerações de mais idade. Esse conflito entre as gerações segundo Guerra (2013, p.240) é compreendido, a partir da interação em sala de aula que proporciona ao sujeito mais velho as experiências de que necessitam para confirmar que podem aprender uns com os outros, tendo em vista as necessidades do aqui e do agora.

Apesar da **A1** ter desistido, a ex-aluna da EJA esclarece que pretende voltar à sala de aula e continuar seus estudos até chegar à universidade. Sabemos que a educação é requisito fundamental nesta sociedade contemporânea em que a competitividade é cada vez maior e que acaba excluindo os que tiveram menos acesso a escolarização. Freire defendia uma educação que correspondesse à formação plena do ser humano, denominada por ele de preparação para a vida, com formação de valores, ligados a uma proposta política da pedagogia libertadora, fundamental para a construção de uma sociedade justa e igualitária.

Nesse sentido, Nascimento (2013, p.12) faz um confronto crítico e criativo para explicar em seu trabalho que: A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade do ensino fundamental e do ensino médio, que possibilita a oportunidade para muitas pessoas que não tiveram acesso ao conhecimento científico em idade própria dando oportunidade para jovens e adultos iniciar e /ou dar continuidade aos seus estudos, é, portanto uma modalidade de ensino que visa garantir um direito aqueles que foram excluídos dos bancos escolares ou que não tiveram oportunidade de acessá-los.

Quanto à metodologia utilizada pelo professor constatou-se, que ainda, existem dificuldades no entendimento de alguns conteúdos, principalmente da língua portuguesa. Contudo, Nascimento (2013, p. 19) admite que: “A educação de jovens e adultos é um direito obrigatório garantido por lei, considerando as experiências não-formais, que inclui no currículo vivências e práticas, de forma a permitir a interação e o diálogo entre os educandos”.

Por outro lado, **A1** nos faz refletir sobre aos materiais utilizados nas aulas, pelo professor era apenas livros e o quadro branco, sendo que a maioria das aulas era realizada, muita cópia, no quadro e os alunos deveriam fazer a transcrição para os cadernos. Neste sentido, cabe ao professor trabalhar com a realidade dos alunos de forma a contribuir com as suas dificuldades de aprendizagem.

Ademais, apesar da existência de algumas políticas públicas voltadas para a EJA, ainda está longe de serem resolvidas muitas das questões que se tornaram repetitivas em debates acerca da problemática vivida, por essa clientela, como também

para mantê-la na continuidade e término dos seus estudos com qualidade. Vejamos a seguir o que diz o **Pr**.

3.2 O Que Diz O Professor Educador Da Eja?

Sabe-se que a modalidade de ensino da EJA requer um professor diferenciado, que se engaje numa forma “diretiva” de educação. Nas visões de Gramsci e Freire ela é diretiva no sentido de que é inspirada por uma visão utópica de uma sociedade caracterizada pela maior justiça social, cujo esforço é de poder tornar os aprendizes “sujeitos” do processo de aprendizagem (MAYO, 2004, p.125).

Neste sentido, entendemos que outras questões do papel do educador de adultos precisam ser discutidas, a fim de identificarmos os principais desafios enfrentados com esta modalidade de ensino.

EXTRATO-2: *O processo ensino aprendizagem na visão do Professor da EJA*
(Data: 17 de Maio de 2018)

Ap Quais são as dificuldades que um professor enfrenta, em relação ao processo de ensino e à aprendizagem do aluno da EJA?

Pr Falta de atenção, de interação com o grupo

Ap Qual é o material didático específico que o professor deve usar para trabalhar, com o aluno da EJA?

Pr Livros didático televisor, celular...

Ap Em sua opinião qual é a metodologia de ensino, que melhor atende aos alunos da EJA?

Pr Debate, leitura compartilhada, produção de textos, socialização grupo classe, atividade prática.

Ap Quais os investimentos que a escola em que você atua, oferece para o trabalho do professor da EJA?

Pr Uso de tecnologias, biblioteca, laboratório de informática

Ap Existe evasão na turma da EJA? Quais são as possíveis causas?

Pr Sim. Alguns por conta do cansaço do trabalho

Ap Qual a sua avaliação em relação à prática pedagógica e o currículo que é desenvolvido, em sua sala de aula EJA?

Pr Ainda práticas tradicionais prevalece. A exemplo disso, o método de avaliação.

Conforme esclarece o **Pr**, no **EXTRATO-2** acima, que as principais dificuldades enfrentadas pelo **Pr** da EJA é a falta de atenção e de interação com o grupo.

Hoje, percebe-se que grande parte do alunado da EJA tem menos de 20 anos, e na sua maioria está em sala de aula, com interesses muito diferenciados possuir um diploma, tirar uma carteira de estudante, porque desistiu de estudar em salas

de aula regular, para fazer amizade sem ter nenhum compromisso com os estudos. Tudo isto, faz com que seja gerado novos conflitos de gerações e, conseqüentemente de interesses na sala de aula da EJA. Os mais jovens têm uma visão de mundo diferenciada dos demais, seu linguajar é outro, a forma como se direciona ao professor é totalmente contrária da forma que outrora se dirigia aos mestres. Hoje se tem uma “nova” forma de como proceder em sala de aula que é totalmente oposta. As vestimentas são diferenciadas, o olhar de inclusão movido pela diferença em relação ao colega que volta à sala de aula, depois de anos e anos fora do contexto escolar. Enfim, “mundos” totalmente diferentes ocupando o mesmo espaço, fato que acaba gerando a desistência de uma das partes, sendo na maioria das vezes, do mais idoso.

O documento Base Nacional (20/12/2008) alerta sobre a questão dos conflitos gerados através das *relações intergeracionais*. Isto é, a EJA, como espaço de relações intergeracionais, de diálogo entre saberes, de compreensão e de reconhecimento da experiência e da sabedoria, tensionadas pelas culturas de jovens, adultos e idosos tem, muitas vezes, essas relações tratadas como problemas. As formas de expressão conflituam com padrões homogêneos, exigindo acolher a discussão de juventudes, do tempo de vida adulta e de velhices, no plural. Além disso, considera-se que *as estratégias didático-pedagógicas da EJA* também tentam superar outros processos ainda marcados pela organização social da instituição escola, hierarquizados, como um sistema verticalizado, com saberes e conhecimentos tomados como “conteúdos”, sem os quais o sujeito não adquire a legitimidade pelo que sabe.

Daí a necessidade de um **Pr** atento a essas questões sem, contudo, adotar o que preconiza Freire (2005) O educador ao invés de educar faz “comunicados” e “depósitos”. A única função do educando seria a de guardar e arquivar os depósitos feitos pelo educador. Educador e educando se arquivam [...] não há criatividade, não há transformação, não há saber.

O professor deve optar por uma didática reflexiva e empática sem reproduzir as práticas pedagógicas tradicionais, dando ênfase, a EJA enquanto um direito obrigatório garantido por lei considerando, desde as experiências não formais, que inclui no currículo vivências e práticas, de forma a permitir a interação até o diálogo entre os educandos.

Outro desafio observado é a evasão escolar, muitas vezes, causado pelo cansaço do **Al** por conta do trabalho diário. Por esta razão, Nascimento (2013) nos faz entender que, os educadores que se comprometem com a EJA, tem que possuir consciência da necessidade de buscar mecanismos, métodos e teorias que estimulem o público alvo a não abandonar a sala de aula, ou seja, o professor é o estimulador, o mediador de seus alunos. Na sequência vejamos o que diz **Ge** da EJA.

3.3 Descobrimo O Que Faz O Gestor Da Escola Da Eja

Concordando com Luck (2010, p.25) pode-se afirmar que, a gestão educacional

corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização, capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados, neste caso, da EJA.

Para Ge a existência de capacitação e formação continuada para o professor da EJA, não existe esta preocupação. A este respeito, Soares (2005, p.287) esclarece que, é necessário estender a formação do educador da EJA para além do curso de pedagogia, pois é muito comum ouvirmos: ‘Qualquer um que saiba ler sabe e pode alfabetizar’. Como pode ser visto, mediante pesquisa de campo que, na prática de sala de aula o Pr para a EJA nos dias atuais, necessita de formação continuada para atender aos anseios da educação ao longo da vida. Vejamos o que diz um dos gestores pesquisados.

EXTRATO-3: *O entendimento do trabalho à gestão da escola pública, na visão do*

Gestor Escolar da EJA (Data: 17 de Maio de 2018)

Ap O que é ser o(a) Gestor(a) Educacional de uma escola da EJA?

Ge É gratificante, pois trabalhamos com um público, que na grande maioria, quer recuperar o tempo perdido.

Ap Quais são as dificuldades que você enfrenta para trabalhar nessa modalidade de ensino?

Ge Na nossa atual realidade, não encontro dificuldades para trabalhar com essa modalidade

Ap Existem verbas específicas para essa modalidade de ensino? E como são aplicadas?

Ge Não respondeu.

Ap Quais os maiores desafios que você enfrenta no seu trabalho com a clientela da EJA?

Ge Em alguns casos, a conclusão de alguns alunos.

Ap Como você descreveria o seu trabalho com a EJA?

Ge Um bom trabalho, já que temos alguns recursos que diferenciam o estudo da EJA.

Com base no **EXTRATO-3**, transcrito acima, verificou-se no dizer do **Ge** da EJA que o trabalho da Gestão Educacional de uma escola que tem EJA, passa a ser “gratificante” e, exige que se construa a autonomia da escola pública de modo que possa fornecer condições para que **Al** da EJA venha recuperar o tempo perdido de sua escolarização, interessa uma gestão participativa (MARCELINO, 2003).

Outra problemática que vem se tornando cada vez mais comum nas salas de

aula da EJA e sendo motivo de desistência, é a inclusão de diferentes idades; bem como, devido à dificuldade de aprendizagem dos conteúdos, vinculado ao pouco tempo disponível que tem o **AI** da EJA, para dedicar-se aos trabalhos extraclasse, provas e demais avaliações, dentre outros. E, finalmente vejamos um pouco do que diz o coordenador municipal da EJA

3.4 Qual É O Trabalho Do Coordenador Municipal Na Escola Da EJA?

Discutir a função do coordenador/supervisor da escola pública em EJA é inserir-se talvez, em um campo político. O que Vieira (2005, p.83) vem contestar afirmando que para o coordenado pedagógico, o principal objetivo de sua função é garantir um processo de ensino/aprendizagem saudável e bem sucedido para os alunos e, conseqüentemente, os professores do curso em que atua, neste caso, na modalidade da educação de pessoas jovens, adultas e idosas pouco escolarizadas. Vejamos o que nos diz o coordenador da EJA pesquisado.

EXTRATO-4: *Elementos que caracterizam a EJA, na visão da coordenação administrativo-pedagógica, no município de Soledade-PB*

(Data: 17 de Maio de 2018)

Ap Quais as Políticas Públicas da EJA destinadas ao município para as escolas?

Cm Oferta do ensino dos anos iniciais e finais.

Ap Quantas escolas atendem a EJA no município?

Cm 02 escolas.

Ap No município existe uma Coordenação ou órgão/pessoa responsável para articular e

supervisionar o funcionamento da EJA nas escolas? E de que forma essa Coordenação ou órgão/pessoa atua?

Cm Sim. Visita com frequência as escolas.

Ap O município enfrenta/enfrentou alguma dificuldade para formar as turmas de EJA? Sim (X). Não (). Se sim, quais as barreiras enfrentadas?

Cm O público alvo se sente desmotivado em participar das aulas.

Ap Como ocorre a seleção dos professores para atuarem na EJA, em seu município?

Cm Nos anos iniciais precisa ser formado em pedagogia ou formação na área. Nos anos finais professores de disciplina específica.

Ap Em relação a capacitação de professores, de que forma o município oferece essa capacitação para os docentes atuarem nas salas da EJA?

Cm Só formação nos encontros pedagógicos.

Ap Dos alunos matriculados na EJA, geralmente há àqueles que desistem. Quais os principais motivos da evasão escolar no município na modalidade de ensino da EJA?

Cm Desmotivação.

Ap Sabe-se que os alunos de EJA já chegam

na sala de aula com uma certa bagagem de conhecimento. Mas, em muitos casos não se sentem atraídos para o estudo. A Secretaria de Educação tem artifícios para que a escola tenha meios de atraí-los?

Cm No início do ano é feita toda uma abordagem, durante o ano sempre tem algo para estimulá-los.

Ap Que dificuldade a sua Coordenação/Supervisão/Gestão enfrenta no fornecimento de materiais pedagógicos e verbas para o funcionamento da EJA, no seu município?

Cm Porque o Município não tem recursos suficientes.

Ap Como está organizado o ensino da EJA? Há um professor para cada área do ensino ou disciplina?

Cm Os anos iniciais mutiseriado ((*multisseriado*)). Anos finais por disciplina.

Ap No processo de ensino aprendizagem dos alunos da EJA, quais as maiores dificuldades destes, segundo relato dos professores de sua Coordenação/Supervisão/Gestão?

Cm Os alunos já não se sente motivados as aulas. Com isso dificulta o aprendizagem

Ap Quantos alunos são matriculados nas salas de aula da EJA no início no ano e, qual é o índice de desistência no decorrer do mesmo? A que você atribui esse índice de desistência em seu Município?

Cm 170 alunos, o índice da desistência é 10%. Acredito por falta de estímulo

No **EXTRATO-4**, acima, observa-se que a **Cm** denomina de dificuldades enfrentadas em sua função as condições de efetivação do processo, para formar as turmas de EJA, no início do ano letivo devido à falta de motivação desse público alvo, para participar das aulas. Trata-se de alunos que frequentam a EJA e, em sua maioria são oriundos de periferias, com um contexto excludente, de extrema pobreza, sem muita perspectiva de vida e que tem dificuldades em se adaptar ao ritmo da sala de aula, da turma e aos processos de escolarização.

Como assevera o documento Base Nacional (2008), a EJA é constituída predominantemente por jovens e adultos residentes nas periferias urbanas. O mapa do analfabetismo e dos sujeitos pouco escolarizados se confunde com o mapa da pobreza em nosso país. Encontram-se nas periferias urbanas índices e situações humanas mais degradáveis, dentre as quais precárias condições de moradia, de

saneamento básico e insuficientes equipamentos públicos como postos de saúde, escolas, praças, agravados com o crescente nível de violência. De lá também se acompanha o surgimento de iniciativas comunitárias que levam milhares de jovens e adultos a participar de atividades culturais e econômicas criando identidades e expressando a diversidade ali existente.

É fato que, no município *lócus* desta pesquisa, não existe capacitação dos professores da EJA, o que acontece são apenas os encontros pedagógicos uma vez por ano. E isto se torna, talvez, a precariedade da EJA devido a falta de formação adequada do **Pr** para no ensino na EJA.

A evasão escolar é vista pela **Cm** como um estado de desmotivação e, muitas vezes, surge, para que os coordenadores, gestores, professores, dentre outros, se apoiem para justificar uma desistência. Assim, apesar da existência da “desmotivação”, por parte de alguns alunos, a evasão precisa ser analisada através de vários fatores de natureza social, cultural e principalmente, escolar.

Em relação às dificuldades para um bom funcionamento na escola da EJA a **Cm** revelou algumas, como: fornecimento de materiais pedagógicos e verbas para o funcionamento da EJA, já que o município não possui recursos suficientes. As escolas possuem recursos pedagógicos, destinados ao ensino fundamental, que poderiam ser usados na sala de EJA.

Entendemos que o **Pr** precisa rever sua prática pedagógica em relação aos alunos da EJA, para saber conviver com a realidade na qual estes sujeitos estão inseridos, o grau de maturidade e a forma como eles assimilam os conteúdos, entre outros. Sendo assim, se faz necessário que o **Pr** construa e reconstrua sua prática pedagógica, tendo como base suas novas experiências e conhecimentos.

4 | CONCLUSÃO

Dado o exposto, podemos verificar que muito ainda é preciso avançar para que a EJA obtenha os resultados desejados. Tanto para os documentos oficiais e planejamentos pedagógicos, quanto para o aluno. Pôde-se verificar que na cidade de Soledade, os agentes que fazem a modalidade de ensino para EJA em alguns dos pontos da entrevista mostram divergência. E um dos pontos se refere à evasão das salas da EJA.

Não podemos negar que a resposta do professor: “falta de atenção, de interesse”, no que se refere à evasão, transfere para os alunos a responsabilidade de não se manterem estudando. Em contra partida, a Coordenadora aponta a “desmotivação” para a desistência. A desmotivação pode ser interpretada de várias formas, bem como o cansaço físico – oriundo de um dia de trabalho árduo –, aula mecânica, no qual o professor utiliza métodos tradicionais, a diferença de idades entre os alunos na sala de aula, falta de interação entre professor e alunos, dentre outros. Mas o que será que

desmotiva o aluno? Na pesquisa apresentada tivemos a resposta, pelo menos uma amostra, da cidade de Soledade: “O que mim deixou, me fez desistir [...] porque eu tenho 56 anos, e mim botaram em uma turma com pessoas que tinha quinze, dezoito anos”.

Percebemos que os desafios são inúmeros, mas as questões intergeracionais não podem ser deixadas de lado. É preciso que haja formação específica para os agentes que fazem parte do ensino da EJA, dando ênfase no diálogo para uma conscientização na formação de uma ação reflexiva, como nos diz Freire, mas que também haja sensibilidade de procurar “diferenciar” os discentes. Talvez não para uma separação, mas para uma integração no qual se aprimore o respeito, a convivência em harmonia, a troca de saberes e experiências de sujeitos tão distintos, porém cheios de conhecimento de mundo.

REFERÊNCIAS

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DOCUMENTO Base Nacional. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase.pdf. Acesso em 30/05/2018

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 45.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOUVEIA, D. M.; SILVA, A. M. T. B. **A Ampliação da Faixa Etária da EJA e o Convívio Intergeracional: Pontos e Contrapontos**. Disponível em: <http://revista.srvroot.com/linkscienceplace/index.php/linkscienceplace/article/viewFile/121/60>. Acesso em 02 de Junho de 2018, às 09h e 30min.

GUERRA, Maria José. **Conversação de idosos em contexto alfabetizador universitário e a oralidade desveladora de uma pedagogia da convivência**. João Pessoa: UFPB, 2013.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 7.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011. (Serie cadernos de gestão: 4)

MAYO, Peter. **Gramsci, Freire e a educação de adultos: possibilidades para uma ação transformadora**. Tradução Carlos Alberto Silveira Netto Soares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARCELINO, Luísa H. Zafred. Regimento escolar: a discussão necessária. In: MACHADO, Lourdes M. **Administração e supervisão escolar: questões para o novo milênio**. São Paulo: Pioneira, 2003.

MOURA, T. M. de Melo; FREITAS, M. L. de Queiroz (orgs.). **A educação de jovens e adultos: múltiplos olhares e diálogos**. 1.ed. Curitiba: CRV, 2010.

NASCIMENTO, Sandra Mara do. **Educação de Jovens e Adultos EJA, na visão de Paulo Freire**. Paranavaí-Paraná: UTFPR, 2013. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4489/1/MD_EDUMTE_2014_2_116.pdf Acesso em 30 de maio de 2018 às 14 h.

SCHEIBEL, M. Fani; LEHENBAUER, Silvana (orgs.). **EJA: pertinência e perspectivas**. 1.ed. Paraná: CRV, 2011.

SOARES, Leôncio. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In: _____ [et

al.]. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TORRES, R. Maria. **Educação para todos**: a tarefa por fazer. Tradução Daisy Moraes. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

VIEIRA, Marili M. da Silva. O coordenador pedagógico e os sentimentos envolvidos no cotidiano. In: PLACCO, Vera M. N. de Souza, ALMEIDA, Laurinda R. de (orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola** 3.ed. São Paulo: Loyola, 2005.

PROGRAMA DE ATENÇÃO E ORIENTAÇÃO AO ALUNO (PROATO): UM OLHAR HUMANIZADO AO ALUNO DO ENSINO SUPERIOR

Analice Oliveira Fragoso

Universidade Presbiteriana Mackenzie
São Paulo – SP

Sheila Carla de Souza

Universidade Presbiteriana Mackenzie
São Paulo – SP

Rinaldo Molina

Universidade Presbiteriana Mackenzie
São Paulo – SP

RESUMO: O Programa de Atenção e Orientação ao Aluno (PROATO) é o núcleo de acessibilidade da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Seu objetivo é acolher os alunos com deficiência, transtornos de aprendizagem e demandas psicopedagógicas, a fim de realizar as adaptações curriculares para efetivação da inclusão escolar na universidade. Tais ações resultam na garantia de acesso, permanência, participação e aumento de possibilidade de sucesso escolar, reduzindo a evasão e desistência dos cursos universitários. O texto que trata esse artigo tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa descritiva que objetivou mapear e indicar, a partir do banco de dados dos alunos atendidos pelo PROATO, o número de alunos que ingressaram no Programa no período, suas características quanto ao seu tipo de condição e a ação de encaminhamento para equiparação

de oportunidades. Para tal, foram incluídos os 248 alunos ingressantes cadastrados no período de fevereiro a outubro/2017. Em resumo, como resultados encontramos: 1) houve prevalência do ingresso de alunos no Programa nos meses de março e agosto; 2) entre as demandas destacam-se os transtornos psicossociais, problemas de adaptação acadêmica, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, problemas existenciais e transtorno específico de aprendizagem; 3) foram realizadas 804 ações envolvendo alunos, responsáveis, coordenadores, professores e setores da universidade.

PALAVRAS-CHAVE: inclusão; acolhimento; dificuldades psicopedagógicas.

1 | INTRODUÇÃO

A Universidade Presbiteriana Mackenzie, em cumprimento à sua visão e missão institucional e em consonância com seus valores, preocupa-se com o desenvolvimento integral de seus alunos, em seus aspectos cognitivos, afetivos, psicossociais e espirituais impulsionando-os a construir autonomia intelectual, crítica e cidadã.

Tal preocupação se traduz na institucionalização do Programa de Atenção e Orientação ao Aluno (PROATO), que foi

idealizado para garantir o acesso, permanência e sucesso dos alunos com deficiência física; deficiência sensorial; deficiência psicossocial; deficiência mental; mobilidade reduzida; transtorno do espectro autista (Aspenger); transtorno específico de aprendizagem (dislexia, discalculia); transtorno da atenção e hiperatividade (TDAH) e; problemas de saúde e familiares (tratados adiante como PCD).

O Programa também foi criado devido a necessidade da existência de serviços de orientação e acompanhamento psicopedagógico dos alunos durante sua formação nos cursos de ensino superior (FARIA, 2010; SIMÃO, FLORES, FERNANDES, FIGUEIRA, 2008; SERPA, SANTOS, 2001, HOIRISCH, BARROS, SOUZA, 1993), bem como em cumprimento às exigências da legislação vigente que indica que as instituições de ensino superior devem realizar ações de equiparação para o acesso e permanência dos alunos PCD (BRASIL, 1988; 1996; 2011; 2015).

Segundo Serpa e Santos (2005) a necessidade de serviços de orientação e acompanhamento psicopedagógico no ensino superior se dá em razão do surgimento de demandas que devem ser percebidas, observadas e acolhidas pelas Universidades, quer sejam públicas, comunitárias ou particulares. Inicialmente esse atendimento era voltado ao ingresso pelo vestibular dos alunos com deficiência em cumprimento, entre outras, ao Art. 30 do Estatuto da Pessoa com Deficiência. Porém, a preocupação com o estudante universitário deve estar voltada de forma geral à sua adaptação à vida acadêmica, nos aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos, garantindo um olhar humanizado durante toda a permanência do aluno na Universidade.

Um estudo conduzido por Uvaldo (2010) aponta que os alunos ingressantes merecem atenção quanto ao processo inicial de sua formação acadêmica, a fim de facilitar sua inserção/adaptação, voltando o olhar para aqueles que chegam de outras cidades ou estados, que tem ciclos de amizades rompidos, podendo apresentar dificuldades em formar ou integrar com novos grupos ou dificuldades em acompanhar novos modelos de estudos. Os alunos em meio de curso necessitam de orientação e apoio em situações que interfiram em sua vida acadêmica, podendo estar relacionada a sua forma de estudar, possíveis crises sobre a sua formação, necessitando de um acolhimento especial que possa detectar a origem e o tipo de dificuldade a partir de uma escuta para uma orientação adequada. Os alunos em fase de conclusão de curso necessitam de apoio para o planejamento, construção e desenvolvimento de carreira, pois nesse período podem surgir inseguranças quanto à transição da universidade para o mercado de trabalho e dificuldades em assumir papéis de adulto.

Por isso, as instituições de ensino superior devem entender as limitações dos alunos, oferecendo estratégias de equiparação para alunos com dificuldades de aprendizagem, e fornecer orientações adequadas para maximizar o sucesso acadêmico dos estudantes (GHANI & GATHERCOLE, 2013).

Em harmonia com o caráter comunitário, filantrópico e confessional da UPM e, com a função consultiva e de orientação, os objetivos do PROATO são:

Objetivo central

Eliminar as barreiras de acesso, permanência e participação no mundo acadêmico dos alunos com deficiência e/ou dificuldades educacionais específicas.

Objetivos específicos:

1. Identificar, acolher e orientar aos discentes com deficiência e/ou dificuldades educacionais específicas que afetam a vida pedagógico-acadêmica dos alunos;
2. Analisar e definir as melhores estratégias de equiparação de oportunidades necessárias ao atendimento psicopedagógico dos discentes com deficiência e/ou dificuldades educacionais específicas;
3. Orientar e acompanhar o atendimento educacional especializado nas unidades acadêmicas para inserção dos discentes com deficiência e/ou dificuldades educacionais específicas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão;
4. Estabelecer parcerias para o melhor atendimento às necessidades dos discentes com deficiência e/ou dificuldades educacionais específicas.

Como núcleo de acessibilidade, constitui-se enquanto o *locus* do trabalho inclusivo dos alunos PCD. Tais núcleos legalmente foram regulamentados pelo *Decreto N° 7.611, de 17/12/2011* (BRASIL, 2011). De acordo com esse Decreto (art. 5º, § 2º, inc. VII e § 5º) o núcleo de acessibilidade tem como objetivo reduzir as barreiras físicas, de comunicação e de informação que dificultam o acesso, bem como o desenvolvimento acadêmico e social do PCD. Para tanto, eles devem desenvolver ações de inclusão e acessibilidade, considerando a estrutura física, a estrutura humana e a ajuda técnica (CIANTELLI; LEITE, 2016).

Por meio dos núcleos de acessibilidade, as instituições de ensino superior estão desenvolvendo suas próprias políticas baseados no tripé ensino, pesquisa e extensão e, refletindo sobre possíveis mudanças para a inclusão de PCD nas universidades.

O atendimento educacional especializado oferecido pelos núcleos de acessibilidade, à comunidade universitária PCD, tem sido foco de estudos que indicam para a necessidade de rupturas e a busca de alternativas viáveis para a efetiva oferta de uma educação especial, na perspectiva inclusiva, que garanta os direitos de acessibilidade dessa população (CIANTELLI; LEITE; NUERNBERG, 2017; DOMINGUES; GONÇALVES; LUFT; MOHR; MEURER; POZOBON; SANTOS, 2008; MELO; VIANA; FERREIRA, 2017; NUERNBERG, 2008; OLIVEIRA; RODRIGUES, 2011; SANANA; DONITA; MONTEIRO; SILVA, 2015).

Ramos (2015), analisou a produção acadêmica sobre programas de atendimento a alunos com deficiência e dificuldades, publicada nas principais bases de dados nacionais e internacionais e em bibliotecas públicas e privadas, e, concluiu que há escassez de programas desta natureza tanto no Brasil quanto no mundo.

2 | CARACTERIZANDO O PROATO

O PROATO funciona oficialmente desde agosto de 2015, com a proposta de ser um programa de acolhimento aos alunos da universidade, visando minimizar barreiras de acesso e garantir a permanência e participação dos alunos em todos os ambientes estudantis.

Tal acompanhamento contempla desde o acolhimento, a orientação de estudos aos alunos que buscam maior rendimento acadêmico; adaptações curriculares de acordo com a demanda que pode conter: transtornos sensoriais, transtornos de aprendizagem, transtornos do neurodesenvolvimento, transtornos psíquicos, deficiências físicas e outras situações de crise (luto, dificuldades emocionais, etc.).

Inicialmente, o PROATO não tinha espaço físico instituído. Em março de 2017, o programa foi acomodado em espaço físico adequado com uma equipe multidisciplinar com profissionais formados nas áreas da educação e/ou da saúde.

A divulgação do programa ocorre por meio de ações destinadas à recepção dos alunos ingressantes; no site da Universidade; na intranet do aluno, bem como por meio da própria comunidade acadêmica.

O acesso ao programa pode ser feito por iniciativa do próprio aluno; pelos seus familiares; encaminhamento dos professores e coordenadores de curso ou de outro departamento dentro da instituição.

No acesso ao programa o estudante é acolhido e, então, inicia-se uma entrevista para identificar suas necessidades. Pós acolhimento são realizadas as ações e/ou encaminhamentos necessários de acordo com a demanda por ele apresentada. Como não compete ao PROATO a realização de diagnóstico e/ou tratamento clínico dos alunos, o programa se responsabiliza pela orientação, encaminhamento e acompanhamento do processo inclusivo do aluno, em articulação com outras instâncias dentro e fora da universidade como, por exemplo, 1) serviço escola do curso de psicologia na realização de atendimento psicológico, avaliação neuropsicológica e orientação profissional. 2) Coordenadoria de apoio pedagógico na realização de capacitação de professores. 3) Laboratórios de ensino de todas as unidades na realização de monitorias. 4) Coordenação dos cursos na realização efetiva dos processos de adaptação educacional dos discentes e a divulgação aos professores das orientações. 5) Profissionais externos como, psicólogos, psiquiatras e psicopedagogos.

Todas as ações têm como fim atingir o processo de ensino-aprendizagem, a fim de melhorar o desempenho acadêmico dos alunos e ofertar a possibilidade de realização e conclusão do curso. Todos os atendimentos realizados são registrados em um banco de dados com o objetivo de acompanhar os alunos durante sua permanência na universidade.

3 | METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa descritiva porque objetiva mapear e traçar as características dos sujeitos quanto às suas demandas estabelecendo relações entre o processo inclusivo e essas demandas.

Neste estudo foram incluídos todos os alunos atendidos e cadastrados no PROATO no período de fevereiro a outubro de 2017. Este período foi escolhido porque esses dados foram organizados e tratados em formato de relatório institucional.

Para a coleta de dados, todos os alunos que procuraram o Programa foram acolhidos e realizada entrevista pessoal, com pelo menos um membro da equipe do PROATO, nas instalações físicas do Programa na Universidade, posteriormente os dados foram cadastrados em uma tabela.

Com base nessa tabela, para esse estudo analisaremos os seguintes dados: principais demandas e as principais ações empreendidas pela equipe.

4 | ALUNOS INGRESSANTES

Período	fev 2017	mar 2017	abril 2017	maio 2017	jun 2017	jul 2017	ago 2017	set 2017	out 2017
Número de alunos atendidos	13	43	30	20	16	07	61	39	19
Total	248								

Tabela 1. Alunos ingressantes no PROATO no período de fevereiro a outubro de 2017 distribuídos por mês.

A Tabela 1 acima apresenta o número de alunos ingressantes no PROATO no período de fevereiro a outubro de 2017, totalizando 248 atendidos.

Ela apresenta, também, a distribuição dos alunos por mês de ingresso. Nesse sentido, verificamos que os meses de março (43 atendidos) e agosto (61 atendidos) apresentam o maior número de ingressantes. Entendemos que esse aumento se dá por coincidir com o ingresso, pelo vestibular, de novos alunos no primeiro semestre letivo dos cursos.

5 | PRINCIPAIS DEMANDAS

A Tabela 2 apresenta a descrição das principais demandas atendidas pelo Programa.

Os resultados indicam que o maior número de atendimentos foi de alunos com transtornos psicossociais (depressão, transtorno obsessivo compulsivo, depressão, transtorno afetivo bipolar, ansiedade generalizada, síndrome do pânico, tristeza, ente outros, entre outros). O que está de acordo com estudos que demonstram que os

números de casos de deficiência psicossocial se destacam em setores que cuidam de saúde mental na população em geral (OMS, 2017) e no ensino superior (LIESENFELD, 2018)

A segunda maior demanda é de alunos que apresentam problemas de adaptação acadêmica. Nesse grupo encontramos alunos que não tem clareza sobre a escolha do curso ou necessitam de ajuda sobre processos acadêmicos. Temos verificado na prática que, tais fatores quando não cuidados são disparadores de sintomas psiquiátricos que podem gerar o sofrimento e abandono do curso.

Em terceiro, alunos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, seguidos dos com problemas existenciais (luto, pós-cirúrgico, quimioterapia, questões familiares) e com transtorno específico de aprendizagem (dislexia, discalculia e disgrafia).

MODALIDADE	Nº de discentes
Alunos dificuldades psicossociais	110
Alunos com problemas de adaptação acadêmica	37
Alunos com transtorno da atenção e hiperatividade	22
Alunos com problemas existenciais	21
Alunos com Transtorno Específico de Aprendizagem	19
Alunos com deficiência sensorial	12
Alunos com mobilidade reduzida	8
Alunos com dificuldade de aprendizagem	6
Alunos com deficiência física	6
Alunos com deficiência intelectual	4
Alunos com transtorno do espectro autista	3
TOTAL	248

Tabela 2. Descrição das demandas atendidas no Programa no período de fevereiro a outubro de 2017.

6 | PRINCIPAIS AÇÕES

A Tabela 3 apresenta as ações empreendidas pelo Programa para atendimento das necessidades dos alunos.

No total foram realizadas 804 ações envolvendo os alunos, seus responsáveis, os coordenadores, os professores e setores da universidade.

Os resultados apontam que a principal ação foi o acolhimento, escuta e orientação aos alunos, em segundo lugar o contato feito com os coordenadores dos cursos em que são transmitidas todas as orientações sobre o processo pedagógico dos alunos atendidos, e em terceiro reuniões com diversos setores dentro da universidade, a fim de realizar os devidos encaminhamentos e adaptações curriculares quando necessário.

AÇÃO	MÊS/2017	Fev e Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	TOTAL
	Atendimentos ao discente		50	69	33	23	14	106	112	103
Atendimentos à família		10	10	6	4	----	10	8	8	56
Contato com coordenadores/diretores das unidades acadêmicas		10	20	15	8	----	42	30	27	152
Reuniões com gestores		23	19	9	6	----	15	7	5	84
Contato com profissionais externos que acompanham os alunos		----	-----	-----	1	----	----	1	----	2
TOTAL		93	118	63	42	14	173	158	143	804

Tabela 3. Principais ações tomadas.

7 | CONCLUSÃO

Diante dos resultados apresentados verificamos que o Programa não só cumpre as exigências legais com sua existência, como também tem desenvolvido um papel muito importante no desempenho acadêmico dos alunos atendidos, através do acolhimento e escuta, realizando as devidas ações em todos os atendimentos, visando a eliminação de barreiras de acesso, permanência e participação no mundo acadêmico.

A atuação do PROATO vai ao encontro dos resultados obtidos na pesquisa de RAMOS (2015), que sugere melhores práticas e recomendações para esse apoio educacional.

Vale ressaltar a importância do presente estudo para ampliar pesquisas na área e incentivar a implantação de núcleos de acessibilidade preocupados com a saúde mental, de acolhimento, orientação e acompanhamento de alunos no ensino superior.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgado em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17/11/2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**, Brasília: MEC, 2011.

BRASIL, **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Disponível: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513623/001042393.pdf>

CIANTELLI, A.P.C.; LEITE, L.P.; NUERNBERG, A.H. **Atuação do psicólogo nos “núcleos de acessibilidade” das universidades federais brasileiras**. Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 21, Número 2, Maio/Agosto de 2017: 303-311

DOMINGUES, R.M.; GONÇALVES, E.; LUFT, S.; MOHR, A.C.; MEURER, A. C.; POZOBOON, L.L.; SANTOS, C.F.; SCHMIDT, M.; SILVA, C.M.F. **O Núcleo de Apoio ao Estudante da Universidade Federal de Santa Maria como espaço de inclusão no Ensino Superior. Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos**, n. 10 (Inclusão Educacional no Ensino Superior), 2008, p.

FARIA, P.A. **Psicopedagogia e ensino superior: o múltiplo e as possibilidades de aprender e ensinar.** Construção psicopedagógica, 2010, v.18, n.16, pp.79-93. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v18n16/v18n16a08.pdf>

HOIRISCH, A.; BARROS, D.I.M.; SOUZA, I.S. **Orientação Psicopedagógica no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 1993

LIESENFELD, Tainara. **A sobrecarga invisível na universidade.** Revista Arco, UFSM, publicado em 23/08/2018. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/arco/sitenovo/?p=4212> Acesso em 01/09/2018.

MELO, F.A.P.; VIANA, M.R.G.S.; FERREIRA, M.D. **NAPNE como alternativa de promoção da inclusão no IFAL. Anais do VI Encontro Alagoano de Educação Inclusiva/ I Encontro Nordestino de Inclusão na Educação Superior, v.1, n.1, 2017**

NUERNBERG, A.H. **O processo de criação do Programa de Promoção de Acessibilidade da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos,** n. 10 (2008), p. 97-106.

OLIVEIRA, M.S.; RODRIGUES, L.F.F. **A Inclusão no Ensino Superior: Uma experiência em debate. PRACS,** v. 4, 2011, p. 17-28. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs/article/view/406/n4Marinalva.pdf>, Acesso: 03/02/2017.

OMS. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **“Depression and other common mental disorders: global health estimates”**, 2017. Disponível em: <http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/254610/WHO-MSD-MER-2017.2eng.pdf;jsessionid=FA225B8E51169A279DDD34AC04DB49DC?sequence=1>. Acesso em: 05/04/2018

RAMOS, J. R. S. **Apoio educacional a jovens e adultos com Distúrbios Específicos de Aprendizagem e/ou Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade no Ensino Superior.** Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo, São Paulo, 2015.

SANTANA, A.P.O.; DONIDA, L.O.; MONTEIRO, A.L.L.C.P.; SILVA, S.M. **Acessibilidade e permanência: um estudo do programa institucional de apoio aos estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina.** Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 10, n. especial (Políticas de inclusão e formação na educação superior), 2015, 673-690.

SERPA, M. N. F.; SANTOS, A. A. A. **Atuação no ensino superior: um novo campo para o psicólogo escolar.** Psicologia Escolar e Educacional, 2001, v.5, n.1, pp.27-35. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572001000100004.

SIMÃO, A.M.V.; FLORES, A.; FERNANDES, S.; FIGUEIRA, C. **Tutoria no ensino superior: concepções e práticas.** Sísifo – Revista de ciências da educação, n. 7, 2008. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/228735970_Tutoria_no_ZXJQYWdIOzlyODczNTk3MDtBUzo5OTY1NDE5Njc5MzM2M0AxNDAwNzcwODIxOTAw&el=1_x_3&esc=publicationCoverPdf.

UVALDO, M. C. C. **Tecendo a trama identitária: um estudo sobre mudança de carreira.** Tese de Doutorado em Psicologia Social e do Trabalho, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: file:///C:/Users/113708/Downloads/uvaldo_do.pdf

MULHERES QUE SE DESTACARAM NA HISTÓRIA DA MATEMÁTICA

Jane Cleide de Almeida Cordeiro

Universidade Estadual da Paraíba
Campina Grande - PB

Kátia Maria de Medeiros

Universidade Estadual da Paraíba
Campina Grande - PB

RESUMO: O presente trabalho enseja por meio de uma revisão de literatura, relacionar algumas mulheres que com o seu saber matemático participaram na construção e propagação deste campo. Apoiando-se nas obras de Fernandes (2006), Nascimento (2011), Valente (2013) entre outros, para que com tais, possamos observar como se deu o processo de exclusão feminina deste meio. Sua relevância justifica-se pela necessidade de evidenciar a participação da mulher na construção histórica da Matemática, assim como o legado imensurável de produções das mesmas. Este trabalho incita os leitores a questionar-se sobre quais reflexos tais exclusões geraram até os dias atuais, e o porquê de ainda não termos muitas mulheres nesta área.

PALAVRAS-CHAVE: Mulheres matemáticas, Educadora matemáticas, Gênero.

**WOMEN WHO HAVE STOOD OUT IN
MATHEMATICS HISTORY**

ABSTRACT: The present work aims, through a literature review, to relate some women who, with their mathematical knowledge, took part in this field construction and propagation. Based on the works by Fernandes (2006), Nascimento (2011), Valente (2013) among others, so that with such we can observe how the process of female exclusion from this field happened. Its relevance is justified by the need to emphasize the women participation in Mathematics historical construction, as well as the immeasurable legacy of their productions. This work encourages readers to question what reflections such exclusions have generated up to the current day, and the reason why we do not yet have many women in this field.

KEYWORDS: Mathematics Women, Mathematics Educators, Gender.

1 | INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, temos visto as mais diversas especulações acerca da pouca representação da mulher no campo científico, mais especificamente na Matemática. Muitos estudos foram desenvolvidos na área em busca de uma possível explicação a este fato. Segundo Oliveira (2012), a quase totalidade deles chegou a inegável conclusão de que as mulheres foram desviadas involuntariamente

desta área pela sociedade.

Alegou-se durante anos que a mulher seria incapaz intelectualmente de se equiparar aos homens. “A história das mulheres no mundo acadêmico foi excluída, esquecida por muitos séculos tanto que a maioria dos nomes importantes citados no ensino é de homens. As mulheres eram discriminadas” (OLIVEIRA, 2012, p.14), deixando-as às margens da construção histórica da Matemática.

Alguns campos do conhecimento através da prática social foram se moldando apenas a homens, onde um deles trata-se da Matemática. Segundo Boyer, (1996 citado por Fernandes, 2006), Matemática significa etimologicamente arte (tica) da compreensão (matema), considerada ciência a partir dos séculos VI e V a.C., na Grécia.

Em sua longa jornada na busca por reconhecimento, marcada por objeções, discriminação e pré-conceito, de forma morosa, algumas mulheres conseguiram reconhecimento e realização profissional neste campo tão abstrato que é a Matemática. Diante disto, concordamos ser importante, a apresentação da trajetória de algumas mulheres que contribuíram de forma significativa com esta ciência.

Este trabalho de revisão de literatura, foi proposto com objetivo de exemplificar algumas das mulheres que fizeram parte da construção histórica da Matemática, assim como seus legados imensuráveis para o mundo acadêmico. Sua relevância justifica-se pelo fato de não serem muitas, porém grandes mulheres na construção da história da Matemática, que hoje se destacam como referência a impulsionar as que optam pela carreira, mas que ainda se prendem a tais abusos de limitar áreas mediante o gênero.

2 | MULHERES MATEMÁTICAS CIENTISTAS E GUERREIRAS



Hipátia de Alexandria

Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Hip%C3%A1tia>

“- Reserve o seu direito a pensar, mesmo pensar errado é melhor do que não pensar” (Hipátia de Alexandria).

Hipátia nasceu em Alexandria por volta do ano 370 d.C., foi a primeira mulher que aparece na história desta ciência. Educada por seu pai Teon, professor renomado

e reitor do Museu de Alexandria, onde a mesma passou seus primeiros anos de vida. Conhecida por sua beleza e inteligência, o reconhecimento de seu pai, veio através de seus comentários ao *Almagesto* de Ptolomeu.

Dentre os muitos trabalhos desenvolvidos por Hipátia, podemos assinalar em destaque comentários sobre *As Secções Cônicas* de Apolônio, sobre a *Aritmética* de Diofanto e sobre o *Almagesto* que se acredita serem obras da mesma, além de ter inventado alguns aparelhos mecânicos, escreveu uma tábua de astronomia. Depois de estudar geometria e astronomia em Alexandria, foi para Atenas, onde freqüentou a escola dirigida por Plutarco.

Segundo Nascimento (2011), Hipátia chegou a ocupar o cargo de maior relevância em ciências de todos os tempos: a direção do Museu de Alexandria, por se tratar até a idade moderna da mais completa universidade que já existiu. Fernandes e Vasconcelos (2010) e Morais Filho (1996), afirmam Hipátia ter sido diretora da escola Neoplatônica de Alexandria e haver ministrado aulas no Museu de Alexandria. Não há sombra de dúvidas, que a mesma atingiu o ápice profissional visando sua sexualidade em contraste com os costumes da época.

Por ser um período de difícil aceitação ao sexo feminino em áreas como a Matemática, Hipátia também enfrentou dificuldades, sendo ousada o suficiente para romper barreiras, tendo em vista que somente cerca de 1.400 anos depois, teria se visto a coragem feminina ao sacar o sutiã e queimar em praça pública. Nascimento (2011) faz ênfase a uma cena da vida de Hipátia, que explicita tamanha ousadia:

Aos que acham dever-se a sua popularidade por compactuar com alunos medíocres, registra a história que esta, e como último recurso, contra um tolo que persistia em confundir a sua condição de professora com a de mulher, perdendo tempo lhe insinuando galanteios ao invés de estudar, esta saca o seu pano menstrual em plena sala de aula, dizendo-lhe: '-é isto que sou, é a isto que você ama' (NASCIMENTO, 2011, p.9).

Por seu sucesso profissional, houve um desconforto entre seus opositores que, por sua vez, acusaram-na de usufruir de uma filosofia pagã, anos mais tarde considerada bruxa. Envolvida na disputa entre o poder político x religioso, foi acusada de não querer conciliar as partes. Hipátia foi assassinada, repentinamente, ao chegarem casa, por uma turba de cristãos fanáticos e enfurecidos, que a despiram, arrancaram-lhe os cabelos, torturaram-na e esquartejaram seu corpo de forma brutal.

No filme *Alexandria-Ágora*, podemos extrair falas que configuram o machismo religioso que imperava na época, onde se usufruindo de versículos isolados da bíblia, como citamos a seguir I Timóteo 2,9-12, cristãos fundamentalistas chegavam ao extremo de seus significados, limitando mulheres como Hipátia:

"Que a mulher aprenda em silêncio, com toda submissão. Eu não permito que a mulher ensine, nem tenha autoridade sobre o homem; mas que esteja em silêncio"(AUGUSTÍN, 2009).

Sua trágica morte em 415 iniciou um período de estagnação na produção

Matemática alexandrina, que durou cerca de doze séculos, sem a manifestação de mulher alguma na área. “Matou-se não apenas uma mulher, mas uma era fundamental da Matemática, da Ciência e da História. Sendo este mais um exemplo da história da humanidade em que apagam um luminoso raio de luz para seguir nas trevas”(NASCIMENTO, 2011, p.9).



Sophia Kovalevskaya

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Sofia_Kovalevskaya

“Em 1891, morreu de pneumonia aos 41 anos de idade, no auge de sua atividade, glória e fama Matemática. Cientistas e matemáticos do mundo inteiro lamentaram a sua morte” (FERNANDES; 2006).

Nasceu em Moscou, Rússia, em 15 de janeiro de 1850, filha de um general da artilharia russa. Desde cedo demonstrou seu interesse pelo campo Matemático, o que a levou a S. Petersburgo aos dezessete anos, para estudar cálculo com o professor da Escola Naval da cidade. Porém por oposição de sua família, foi obrigada a parar seus estudos superiores, conseqüentemente, sentiu-se obrigada a arranjar um casamento fictício, para assim dar continuidade aos mesmos.

Mudou-se para Heidelberg, Alemanha, já casada com Vladimir Kovalevsky em 1868, teve a oportunidade de ser aluna de grandes cientistas matemáticos, como Leo Königsberger (1837-1921), porém esta mesma oportunidade não se repetiu em Berlim, onde não pode sequer ser ouvinte do grande analista Weierstrass, entre outros, que no entanto, estavam a favor de seus estudos chegando a orientá-la de forma particular durante quatro anos, devido a este fato. Foi neste período que escreveu três artigos importantes: A Teoria das Equações Diferenciais Espaciais; Redução de Integrais Abelianas de Terceira Espécie e uma suplementação da pesquisa de Laplace sobre Anéis de Saturno.

Recebeu o título de Doutora em Filosofia da Universidade de Göttingen em 1874, por esforços de seus professores. Segundo Fernandes (2006), passou dificuldades financeiras, ao falecer o seu esposo. Conseguiu lecionar na Matemática superior da Universidade de Estocolmo, graças a mais uma vez, o apoio de seu professor Weierstrass, onde logo em seguida, assumiu a editoração do período Acta Mathematica.

Kovalevskaya lecionou de 1884 até sua morte em 1891, onde foi acometida de uma pneumonia, aos 41 anos de idade.



Maria Gaetana Agnesi

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Maria_Gaetana_Agnesi

“Infelizmente Agnesi, que muitos nem imaginam ser uma mulher, ficou apenas conhecida por uma curva de terceiro grau, que leva seu nome, a chamada ‘Curva de Agnesi’” (MORAIS FILHO, 1996).

Filha de um docente de Matemática da Universidade da Bolonha, nascida em Milão em 1718, Agnesi desde criança chama a atenção, quando publica em latim um artigo defendendo o direito das mulheres ingressarem no ensino superior. Seu pai a apresentava em suas reuniões, onde se encontravam acadêmicos, cientistas e intelectuais renomados, reuniões estas que se davam em latim, porém a mesma quando questionada, não hesitava em responder em sua própria língua, apesar de ser poliglota e, aos onze anos já falar fluentemente latim, grego, hebraico, francês, alemão e espanhol.

Não deixando de mencionar sua coletânea entre outros, escrita aos seus vinte anos de idade, com 190 ensaios, envolvendo diversos conteúdos, “*Propositiones Philosophicae*”, onde também insere várias de suas teses defendendo o direito as mulheres ao ensino superior. Além de haver estudado trabalhos de Newton, Leibniz, Euler, dos irmãos Bernoulli, de Fermat e de Descartes.

Entre os reconhecimentos recebidos, Agnesi foi designada pelo papa Benedito XIV como membro da Universidade de Bolonha em 1749, porém a mesma, nunca chegou a exercer o cargo de docente nesta Universidade, pois o nível de discriminação na época era tão elevado, a ponto de anular efeito de decreto papal.

Segundo Nascimento (2011), Agnesi sofria de sonambulismo, e esta ao ir deitar-se, deixava sua escrivaninha organizada com os problemas de difícil resolução, uma vez atacada por esta disfunção do sono, levantava-se e resolvia-os, sem que houvesse nenhum registro de que a mesma tivesse errado na resolução de qualquer um deles.

De acordo com Morais Filho (1996), logo após sua publicação “*Propositiones Philosophicae*”, Agnesi decidiu se dedicar a vida religiosa, e entrar em uma Ordem, com a oposição de seu pai, porém antes de abraçar a vida religiosa por definitivo, esta dedica dez anos ao estudo da Matemática e escreve sua obra mais

famosa, “*Instituzioni Analitiche ad uso della Gioventú*”, uma obra publicada em 1748 e dedicada ao preparo do seu irmão para a área de exatas, autoria esta que ainda hoje é visada nas graduações em exatas, somando mais de 1000 páginas, onde tratada uma curva que Pierre de Fermat (1601-1665) havia definido, e ficou conhecida como **Curva de Agnesi**.

Em 1752, com a morte de seu pai, Agnesi assumiu definitivamente a vida religiosa e abandonou a Ciência, fez voto de pobreza e isolou-se da família, passando a viver como uma freira, embora não fosse uma. Sua vida resumiu-se a cuidar dos pobres e doentes de uma casa de caridade fundada pela mesma, e dar aulas de catecismo até o ano de 1799, onde ocorre seu falecimento, aos 81 anos.



Emmy Noether

Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Emmy>

“não vejo em que o sexo de um candidato possa ser um argumento contra sua admissão. Afinal o que está em questão é o acesso à universidade e não a um banheiro” (FERNANDES, 2006, p. 45). Refere-se a David Hilbert, argumentando contra os obstáculos a Emmy ser aceita como docente.

Noether nasceu em Erlanger, Alemanha, em 23 de março de 1882, judia da cidade de Colônia, filha do algebrista e professor da Universidade de Erlanger, Max Noether (1844-1921). Conhecida como extremamente simpática, Emmy odiava serviços domésticos em troca não adorava dançar.

Emmy é um exemplo do preconceito imperante na época, ao lhe ser negada a permissão de frequentar o curso superior, de estudar Matemática na Universidade de Erlanger, onde seu irmão era estudante e seu pai professor. Através de seus muitos esforços conseguiu do professor da disciplina a permissão às aulas como ouvinte.

Em 1903, após as mulheres conquistarem o direito à educação universitária em toda a Alemanha, Emmy foi aprovada para o curso de graduação no Royal College-Nuremberg, matriculou-se em 1904, onde teve o prazer de estudar com seu pai e Paul Gordan, que mais tarde, em 1907, foi seu orientador na tese do mestrado intitulada *Sobre Complementos de Invariantes Para Formas Biquadradas Ternárias*, defendida

em julho de 1908.

Ao tentar participar do concurso para Habilitation (professor universitário) em 1915, Emmy teve o desprazer, de provar mais uma dose do preconceito machista, ao saber que o acesso a tal concurso era vedado às mulheres. Apesar dos esforços em sensibilizar os organizadores de Hibert (a quem Noether dedicou os últimos sete anos estudando seu trabalho) a mesma não pode participar. Emmy enfrentou esse desafio de cabeça erguida e, enfim, em 1922, tornou-se professora universitária. No entanto, foi demitida em 1933 pelo governo nazista, o que a levou a refugia-se nos EUA, onde teve infraestrutura para, na Universidade de Princeton e no Instituto de Estudos Avançados, apresentar seminários, publicar 43 artigos e orientar 13 teses de doutorado. Seus trabalhos de maior destaque são conhecidos como *Os módulos noetherianos*. Faleceu aos 52 anos, por complicações pós-operatórias.



Mary Fairfax Greig Somerville

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Mary_Sommerville

“Fica admirável o nível que essa chegou, sozinha, quando mesmo seguindo todo o ritual acadêmico, isso não era fácil” (NASCIMENTO, 2011, p.24).

Nasceu na Escócia em 1780, sua educação escolar só se deu início aos dez anos de idade, onde deveria estudar apenas o essencial para ser boa dona de casa, mãe e esposa, porém a mesma tinha planos maiores. Seu interesse surgiu através de um problema de álgebra, visto com frequência nas revistas de moda, que a despertou no fato de tal Aritmética que usava letras ao invés de números.

Na sua busca por conhecimento, ouviu falar do livro *Elementos* de Euclides, porém seu acesso era limitado a docentes, o que não interviu em consegui-lo, pois através de seu irmão mais novo, obteve um exemplar e dedicou-se a estudá-lo. Isto despertou a fúria de seu pai, que considerava como estudos “masculinos”, fato que mais uma vez não impediu Somerville de dar continuidade, estudando em seguida *Principia* de Newton, Astronomia, Física e Matemática superior. Em seus muitos trabalhos, destacamos seus vários artigos sobre Física Experimental, traduziu para o inglês o tratado de Laplace, *Mécanique Celeste*.

Causou impacto ao ser a primeira mulher admitida pela Sociedade Real Inglesa de Astronomia, e pela Sociedade Real Inglesa de Ciência, esta por sua vez a

homenageou com um busto exposto no hall do prédio. Entretanto, em contra partida, lhe foi negado o direito de se quer conhecer o mesmo, por ser restrito o acesso das mulheres ao prédio.

Somerville passou o restante de sua vida a produzir artigos científicos de alto nível, além de suas memórias, onde reviu um manuscrito sobre seu trabalho *Diferenças Finitas*. Segundo Morais Filho (1996), quando morreu aos 92 anos, no dia 29 de novembro de 1872, estava a analisar um artigo sobre os quatérnios, um tipo de espaço quadrimensional que aparece na Álgebra Abstrata.un. 2018.

3 | EDUCADORAS MATEMÁTICAS: EXEMPLOS DE CONQUISTAS E REALIZAÇÕES PROFISSIONAIS



Elza Furtado Gomide

Fonte: <http://www.cnpq.br/web/guest/pioneiras-da-ciencia-do-brasil>

“Dona Elza é uma pessoa que muito contribuiu para a constituição do ambiente matemático no Brasil e foi responsável pela formação de muitos matemáticos brasileiros” (VALENTE, 2013, p.34).

Nascida em 20 de agosto de 1925, na cidade de São Paulo, em uma época onde a presença da mulher não era comum em universidades, por acredita-se que os estudos influenciariam de forma negativa a vida pessoal de mulheres como mães e esposas, época esta, em que a igreja católica tinha muita força e influência na sociedade. Seu pai católico e sua mãe protestante acreditavam que permitir que a pequena Elza fizesse sua formação inicial em uma escola regular não fosse uma ideia positiva, pois temiam ao fato dela sofrer abusos por não ter sido batizada. Por este motivo, sua formação inicial foi dada em casa, só ingressando então na escola aos 11 anos de idade.

Apesar de interferir na sua formação inicial, seus pais nunca se opuseram a sua escolha profissional. Dona Elza afirma:

Meus pais foram muito importantes... Ambos: pelas escolhas corretas que eles fizeram sobre o que era importante na nossa formação, pelo fato de que eles não tinham preconceito de ser homem ou mulher- para eles acho que se eu tivesse tido um irmão homem ele teria tido a mesma formação que eu tive (VALENTE,2013, p.34).

Não poderíamos deixar de citar que Dona Elza, como gostava de ser chamada, possuía a presença marcante da Matemática em muitos membros do sexo masculino em sua família, como por exemplo, seu avô materno que era professor de Matemática na Escola Normal, seu pai mencionado a seguir, e seu tio aluno da Escola Politécnica.

Ao ingressar no Ginásio Estadual da capital de São Paulo, aos 11 anos, Elza destaca seu pai (Professor Catedrático de Aritmética e Álgebra) como um professor marcante por ser muito exigente e ministrar mais conteúdo que o habitual.

Deslumbrada pelo curso de Física por estar em evidencia na época, Dona Elza ingressou na graduação, formando-se em 1944, porém sempre se empolgava mais pelas disciplinas Matemáticas, em particular as discussões geradas pelas mesmas. Formou-se bacharel em física ainda em 1944 pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Logo foi convidada pelo Professor Omar Catunda para ser sua assistente em Cálculo, chegou a substituí-lo no ano de 1947, quando viajou aos Estados Unidos, e assumiu seu posto após a aposentadoria do mesmo. Em novembro de 1950, alcançou o grau de Doutorado com a tese na área de Análise Matemática “Sobre o Teorema de Artin-Weil”. Durante 1962-1963 continuou com seus estudos de pós-graduação em Paris no *Institut Henri Poincaré*, em Geometria e Topologia.

Foi chefe do Departamento de Matemática da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras na USP, onde colaborou para a consolidação do curso de Bacharelado em Matemática, que estava sendo separado da licenciatura. Sócia fundadora da Sociedade de Matemática de São Paulo, assim como da Sociedade Brasileira de Matemática (VALENTE, 2013).

A professora faleceu aos 88 anos, em 26 de outubro de 2013. Seus números trabalhos de tradução foram importantes, de forma imensurável, para vários assuntos Matemáticos, não deixando de mencionar seus trabalhos e artigos também de mesma importância.

Dona Elza nos leva a repensar a situação da mulher na ciência brasileira, e nos deixa seu grande exemplo de viver e vencer em uma época em que a mulher não era bem vista como cientista. O acesso ao ensino superior era muito limitado, e as mulheres só cabia estudar o básico para se tornar uma boa dona de casa e mãe, porém ela ultrapassou todas as barreiras imposta pela sociedade, deixando além de muitos escritos, um currículo invejável aos da área.

Elza Furtado Gomide foi a primeira mulher a receber o título de Doutor em Matemática pela Universidade de São Paulo. Sua contribuição ao ensino e a pesquisa da Matemática naquele departamento perduraram até o ano de 2000, embora tivesse obtido sua aposentadoria em 1995 (VALENTE, 2013,p.37).



Estela Kaufman Fainguelernt

Fonte: <http://sniefurg.blogspot.com.br/p/palestrantes.html>

Eu nunca fazia os problemas de Geometria por aplicação de fórmulas. Numa prova, o professor Miguel Pereira me deu zero. Mas, eu tinha certeza que eu tinha acertado todas as questões, porque ele tinha dado o gabarito. Fui até ele e perguntei: “Professor por que o senhor me deu zero?” Ele respondeu: “Se você conseguir me explicar cada solução que você fez, eu troco a nota”. Resultado: eu tirei dez!(VALENTE, 2013, p.48/49).

Nasceu em 23 de julho de 1933 (porém no seu registro conta outubro), na cidade do Rio de Janeiro, seus pais eram judeus refugiados da primeira guerra mundial e tinha mais dois irmãos. Coursou em Lycée Français o primário, ginásial e científico, hoje conhecido como Liceu Franco Brasileiro, Colégio onde encontrou motivação através de seus professores para a Matemática.

Logo após terminar o primário, ingressou no curso de Matemática da Faculdade Nacional de Filosofia da então Universidade do Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), contrariando assim as expectativas de seu pai, porém com total apoio de sua mãe.

Kaufman nunca escondeu seu apreço pelas formas geométricas, em depoimento ela chega a chamar de paixão, que desenvolvia desde pequena pela tão falada geometria, onde sonhava em ser professora “porque sempre quis trabalhar com gente”.

Em 1955 casou-se com Israel Fainguelernt (engenheiro) e logo engravidou.

No último ano da universidade, fui aluna do rigorosíssimo professor Plínio SussekindRocha, em Mecânica Racional. Devido ao seu rigor, quase toda turma ficava para prova oral. Eu estudei bastante e consegui tirar a nota nove. O professor segurou o máximo o resultado para não valorizar o acontecimento. As provas começavam às dezessete horas e terminavam por volta de duas horas da madrugada. Como estava grávida, Israel, meu marido, certa vez, veio me trazer um lanche e o professor logo falou: ‘Mulher casada não pode estudar Matemática’. Dos oitenta alunos que existiam inicialmente na minha turma, apenas cinco se formaram (VALENTE, 2013, p.49).

Embora tenha sido graduada Bacharel e Licenciada em Matemática neste mesmo ano, diga-se de passagem exibindo um barrigão na sua beca de formatura, Kaufman

priorizou a criação de seus filhos, adiando então o início da sua carreira no magistério para após o ingresso dos mesmos no ginásio. Sua carreira gerou inquietude em colegas por não resolver problemas de forma tradicional.

Já formada, Kaufman não parou com seus estudos, participou dos mais diversos cursos, e desenvolveu muitos projetos de pesquisa ligados a Educação Matemática. Chegou a altos cargos como coordenadora do curso de Licenciatura em Matemática na Universidade de Santa Úrsula (USU), foi sócia fundadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática (GPEM) em 1976 e da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) em 1988, onde se tornou diretora da Regional do Rio de Janeiro (SBEM-RJ), participou na comissão de Reformulação dos Currículos de Licenciatura do curso de Matemática (1985/86) e, no final dos anos 80, participou do grupo de trabalhos da Fundação CESGRANRIO, onde estudavam e planejavam o programa para o vestibular e era avaliadora nas correções das provas discursivas de Matemática, nesta Fundação assim como da UFRJ/UERJ/CEFET/ENCE, trabalhou na Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEEC).

Fez Mestrado em Ciências e Engenharia de Sistemas e Computação na Coordenação dos Programas de Pós-Graduação em Engenharia (COPPE), da UFRJ, onde defendeu em 1981 sua dissertação intitulada “Um Modelo Matemático para o Estudo das dificuldades apresentadas pelos alunos do 2º grau na Resolução de Sistemas Lineares”, e nesta mesma instituição o seu doutorado, defendendo a tese “Representação do Conhecimento Geométrico através da Informática” em 1996.

Participou de inúmeros encontros, congressos, bancas e grupos, nacionais e internacionais, onde ficou conhecida no exterior. Não deixando de citar suas mais diversas obras que tanto contribuíram para o desenvolvimento da Educação Matemática, podemos fazer alusão ao seu livro “Os caminhos da Geometria – 1º grau”, 1984, em co-autoria com outros professores do Colégio Israelita Brasileiro “A. Liessin”, editado pelo próprio colégio, que trazia uma coletânea de variadas atividades de geometria desenvolvidas nas turmas desta mesma instituição, onde cada aluno tinha a oportunidade de construir seu próprio livro com as atividades realizadas. A Editora Ática resolveu publicar essa excelente experiência em 1992, em forma de coleção, com quatro volumes; “Coleção Trabalhando com Geometria”.

Com o falecimento de seu esposo em 1992, começou a trabalhar cada vez mais para suprir suas necessidades econômicas. Após longos anos de trabalho na USU, Kaufman passou a trabalhar na Universidade Estácio de Sá (UNESA), no início do século XXI, onde lecionou por quase dez anos e também ocupou o cargo de coordenadora do curso.

Mesmo não satisfazendo às expectativas de seu pai, e passando por situações constrangedoras com professores por ser mulher, Kaufman mostrou-se importante para o desenvolvimento da Educação Matemática, devido às suas pesquisas e obras, resultados de muito esforço e dedicação, que vieram a complementar o mesmo de forma acentuada, não deixando que os mitos presentes na época lhe inibissem.



Maria Laura Mouzinho Leite Lopes

Fonte: <http://www.abc.org.br/~mlml>

“uma das minhas professoras do Colégio Sion, uma das freiras, perguntou o que eu desejava fazer ao sair do colégio e eu respondi, acho que engenharia ou Matemática, o que gerou um espanto, pois esta não era uma profissão comum para as mulheres da época”(Maria Laura Mouzinho Leite Lopes).

Nasceu em 28 de janeiro de 1919, porém em sua carteira de identidade consta o ano de seu nascimento como 1917, pois para realizar o exame de maturidade era necessário ter 18 anos, o que levou seu pai a fazer um novo registro. Primogênita de oito irmãos teve sua infância em Timbaúba, Pernambuco, filha de uma professora primária e comerciante.

Em 1927, no Grupo Escolar João Barbalho, Recife, iniciou o ensino fundamental, 1932 deu início ao Curso Normal também em Recife, concluindo em 1934. Em 1935, já com seus 18 anos, muda-se juntamente com sua família para o Rio de Janeiro, onde presta o exame de maturidade, no Colégio Pedro II, foi matriculada no Instituto Lafayette no ano de 1936, no Colégio Sion, em Petrópolis estado do Rio de Janeiro.

No ano de 1937 a sua afinidade com a Matemática, a levou ao curso de Vestibular para Engenharia Luiz Caetano de Oliveira, para preparar-se para o exame que a levaria para a Faculdade de Engenharia na Escola Nacional de Engenharia no ano de 1938, porém a mesma não foi bem sucedida, pois mesmo tendo uma aprovação em Física e Matemática, não alcançou nota satisfatória em Desenho. O fato da sua desaprovação no Exame por decorrência da nota de desenho foi o que desencadeou seu ingresso no ano de 1939 na Universidade do Distrito Federal (UDF) como aluna do Curso de Matemática, porém a universidade durou apenas 15 dias, todos os seus alunos e professores foram transferidos, em março de 1939, para a recém-criada Faculdade Nacional de Filosofia (FNFil)- Universidade do Brasil. Em 1941 Bacharel e em 1942 Licenciada em Matemática.

Dedicou seis anos de sua vida ao trabalho de Livre Docência “Espaços Projetivos – Reticulado de Seus Espaços”, sob a orientação do matemático português Professor

Antônio Aniceto Ribeiro Monteiro, por meio deste, recebeu em 1949 o título de Doutora em Ciências (Matemática). Pelo fato do seu trabalho ter sido o primeiro aceito pelas comunidades científicas e acadêmicas, caberia a ela o título de “Primeira Doutora em Matemática no Brasil”.

Cursando o segundo ano em 1940, foi convidada juntamente com a professora Moema, para exercer a monitoria da disciplina de geometria, o que gerou uma grande amizade que dura até os dias de hoje. Tornou-se efetiva no ano de 1943, como professora assistente no departamento de Matemática.

Viajou para os Estados Unidos em 1950, onde trabalhou por dois anos no Departamento of Mathematics, da The University of Chicago. No ápice de sua carreira, ocupou todos os cargos existentes no Instituto de Matemática da Universidade do Brasil, atualmente conhecida como Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). No dia 1º de Julho de 1996, recebeu o título de “Professora Emérito da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1951 associada e 1952 diplomada da Academia Brasileira de Ciências.

Participou da Criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), denominado Conselho Nacional de Pesquisa, do Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA), e também do Centro Brasileiro de Pesquisa Física (CBPF).

No ano de 1956 casou-se com o renomado físico José Leite Lopes, foi exilada no ano de 1969, período em que o nosso país passava pela Ditadura Militar, interrompendo assim, sua carreira, porém por pouco tempo, pois logo em seguida foi para Strasbourg, França, onde começou a trabalhar no *Institute de Recherche en Enseignement de Mathématiques* (IREM), adquiriu, assim, muitos conhecimentos novos ligados à formação de professores, os quais trouxe para o Brasil, em 1974, porém apesar de seu retorno, ainda a impediam de atuar na Universidade, assumindo então, por convite da professora Anna Averbuch a ser coordenadora de Matemática na Escola Israelita Brasileira Eliezer Eistenbarg. Em 1976 sua história foi marcada pela criação do “GEPEM – Grupo de Ensino e Pesquisa em Educação Matemática”, ao qual presidiu por oito anos, e por meio dele realizou a primeira pesquisa experimental “*Projeto Binômio Professor Aluno na Iniciação à Educação Matemática*” nesta área no Brasil, e publicada no Boletim do GEPEM.

Durante sua direção no GEPEM, um fato marcante foi a criação do *Curso de Pós-Graduação Lato Sensu, Especialização em Educação Matemática*, diga-se de passagem o primeiro em nosso país, que deu origem mais tarde ao segundo *Curso de Mestrado em Educação Matemática no Brasil*, ambos oferecidos pela Universidade de Santa Úrsula (USU).

Em 1983, com o apoio financeiro do Banco Mundial e gerenciado pela CAPES, implantou-se com equipes de Biologia, Física, Geociência (Geografia), Matemática e Química o *Projeto Fundação* (PF-Mat), em 1993, junto com equipe do Projeto Fundação, idealizaram e implantaram o *Curso de Especialização em Ensino de Matemática*, no IM/UFRJ em nível de pós-graduação *lato-sensu*. Tornou-se, em 1988, sócia fundadora

da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM).

Suas publicações, inúmeros artigos, participações em projetos, pesquisas, livros, participação em bancas, a deixaram conhecida nacional e internacionalmente. Faleceu em 20 de junho de 2013, no Rio de Janeiro.

Sua opção profissional, em um período em que não era muito comum mulheres na devida área, nos deixa um exemplo de desmistificação e sucesso. Não é exagero falar que Maria Laura Mouzinho Leite Lopes foi de extrema importância para Educação Matemática.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta Revisão de Literatura identificamos grandes obras e vivências que marcaram a História da Matemática, deixando um legado e um norte para as mulheres que almejam ingressar nesta área, porém se deparam com a falta de incentivo mediante ao gênero imposta pela sociedade, que infelizmente dita papéis preestabelecidos assim como lugares sociais.

REFERÊNCIAS

ABC, ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS. **Maria Laura Mouzinho Leite Lopes**. Disponível em: <<http://www.abc.org.br/~mlml>>. Acesso em: 25 mai.2018.

AUGUSTÍN, A.; BOVAIRA, F.; ALMENÁBAR, A. **Alexandria (Ágora)**. [Filme-vídeo]. Produção de Álvaro Augustín; Fernando Bovaira, Direção de Alejandro Amenábar, Roteiro de Alejandro Amenábar; Mateo Gil. Espanha, ModProducciones / Telecinco Cinema, 2009. Arquivo digital, 127 min. Longa-metragem. Trilha Sonora de Dario Marianelli.

CNPQ, CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. **Elza Furtado Gomide**. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/web/guest/pioneiras-da-ciencia-do-brasil>>. Acesso em: 25 mai.2018.

FERNANDES, M. C. V. **A inserção e vivência da mulher na docência de Matemática: uma questão de gênero**. 2006. 107p. Dissertação (Mestrado)–Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2006.

MORAIS FILHO, D. C. **As mulheres na Matemática**. Revista do Professor de Matemática, Campina Grande-PB, N°30, 1996.

NASCIMENTO, J. B. **Algumas Mulheres da História da Matemática**. Reportagem: Novo Olhar Sobre a Matemática, Beira Rio, Ano XXVI N°93, abril de 2011.

OLIVEIRA, C. M. **A presença das mulheres nas ciências exatas**. Universidade Estadual Paulista, Guaratinguetá: [s.n.], 2012.3.

SINIEFURG, SEMINÁRIO NACIONAL INTERDISCIPLINARIDADE NA ESCOLA. **Estela Kaufman Fainguelernt**. Disponível em: <<http://sniefurg.blogspot.com.br/p/palestrantes.html>>. Acesso em: 25 mai.2018.

VALENTE, W. R. (Org.). **Educadoras Matemáticas: memórias, docência e profissão**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013. (Coleção história da Matemática para professores).

WIKIPEDIA, ENCICLOPÉDIA LIVRE. **Emmy Noether**. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Emmy_Noether#mediaviewer/Ficheiro:Noether.jpg>. Acesso em: 25 mai.2018.

WIKIPEDIA, ENCICLOPÉDIA LIVRE. **Hípatia de Alexandria**. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Hip%C3%A1tia>>. Acesso em: 25 mai.2018.

WIKIPEDIA, ENCICLOPÉDIA LIVRE. **Maria Gaetana Agnesi**. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Maria_Gaetana_Agnesi>. Acesso em: 25 mai.2018.

WIKIPEDIA, ENCICLOPÉDIA LIVRE. **Mary Sommerville**. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Mary_Sommerville>. Acesso em: 25 mai.2018.

WIKIPEDIA, ENCICLOPÉDIA LIVRE. **Sofia Kovalevskaya**. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Sofia_Kovalevskaya>. Acesso em: 25 mai.2018.

ACESSIBILIDADE ATRAVÉS DA ADAPTAÇÃO DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA URCA

Francisca Raquel Miguel de Sousa

Universidade Regional do Cariri – URCA
Crato – Ceará

Francisca Nailene Soares Vieira

Universidade Regional do Cariri – URCA
Crato – Ceará

Martha Milene Fontenelle Carvalho

Universidade Regional do Cariri – URCA
Crato – Ceará

David Soares Vieira

Universidade Regional do Cariri – URCA
Crato – Ceará

Rosane Santos Gueudeville

Universidade Regional do Cariri – URCA
Crato – Ceará

Isac Vieira Leite

Faculdade Paraíso do Ceará – FAP
Juazeiro do Norte – Ceará

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo apresentar o projeto de adaptação de material pedagógico que visa atender os alunos com deficiência visual da Universidade Regional do Cariri (URCA) enquanto uma ação positiva e inovadora frente ao contexto de inclusão, atuando com a produção e a adequação de material pedagógico utilizado no decorrer do curso acadêmico dos discentes, possibilitando apoio pedagógico e recursos de acessibilidade, contribuindo com o desenvolvimento nas

disciplinas acadêmicas, promovendo a inclusão e a permanência desses alunos no campo educacional. Tendo como base um número crescente de alunos com deficiência visual, foi imprescindível que o Núcleo de Acessibilidade fosse criado no ano de 2016 a fim de viabilizar o conhecimento da aprendizagem através da adaptação de material pedagógico com equipamentos e recursos didáticos: máquina de datilografia em Braille, impressora em Braille, Reglete e Punção. Buscou-se averiguar quais os alunos com deficiência visual na Instituição, foi feito o levantamento destes alunos e foram obtidos os seus dados pessoais para facilitar o contato com os mesmos, além de serem averiguadas quinzenalmente as necessidades de cada aluno quanto aos materiais utilizados em sala de aula. Logo, com esse trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Acessibilidade possibilitou aos discentes uma melhor autonomia em suas atividades acadêmicas, além de tornar um espaço homogeneizador que vislumbra atender os egressos e futuros ingressantes com deficiência visual na IES (Instituição de Ensino Superior).

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência visual, Braille, Acessibilidade, Inclusão.

ABSTRACT: This work aims to present the project of adaptation of pedagogical material that aims to attend students with visual impairment

at Universidade Regional do Cariri (URCA) as a positive and innovative action in the context of inclusion, acting with the production and the adequacy of pedagogical material used during the students' academic course, enabling pedagogical support and accessibility resources, contributing to the development in the academic disciplines, promoting the inclusion and permanence of these students in the educational field. Based on a growing number of visual impairment students, it was essential that Núcleo de Acessibilidade was created in 2016 in order to enable the knowledge of learning through the adaptation of pedagogical material with equipments and teaching resources: Braille typewriter, Braille printer, Reglete and Puncture. It was sought to find out which students with visual impairment in the institution, the students were surveyed and their personal data were obtained to facilitate the contact with them, as well as fortnightly being investigated the necessity of each student regarding the materials used in the classroom. Therefore, with this work developed by Núcleo de Acessibilidade enable to the students a better autonomy in their academic activities, as well as make a homogenizing space attending old and future and students with visual impairment at the Higher Education Institution (IES).

KEYWORDS: Visual impairment, Braille, Accessibility, Inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

No contexto atual, compreendemos necessárias ações que viabilizem o acesso e permanência da pessoa com deficiência visual no campo educacional com práticas pedagógicas voltadas para atendimento a esse público, transformando espaços ainda homogeneizadores.

De acordo com GARCIA (2011), ao longo da história, as pessoas com deficiência visual eram tomadas depreciativamente, como na Roma Antiga, em que tanto nobres como plebeus tinham permissão para sacrificar seus filhos que nasciam com qualquer tipo de deficiência.

Conforme GLAT (2013), em meados do século XX pessoas com deficiência visual ainda eram excluídos socialmente, ficando isolados, proibidos de participar de atividades sociais. Somente no final dos anos 1960 e 1970, esses grupos de pessoas passaram a ter um maior espaço na sociedade. Essa minoria passou a participar dos espaços e a escola teve um papel importante, pois se preocupou mais com o atendimento a esse público.

Apesar de todo o processo de inclusão na sociedade e no campo educacional, a luta para a permanência de aprendizagem dos deficientes visuais ainda perdura nos dias de hoje, conforme afirma Blanco,

Os sistemas educacionais seguem oferecendo respostas homogêneas, que não satisfazem às diferentes necessidades e situações do alunado, o que se reflete em altos índices de reprovação e evasão escolar, que afetam em maior medida as populações que estão em situação de vulnerabilidade (BLANCO, 2005, p. 07).

É necessário ponderar que apesar do longo processo para inclusão de pessoas com deficiência no campo educacional, é preciso proporcionar a permanência da sua aprendizagem através de propostas pedagógicas que possam assegurar a necessidade do aluno com a referida deficiência. Estamos entendendo aqui como necessidades educacionais, segundo Glat e Blanco (2011), de acordo com Mascaro, Antunes e Marin (2013), aquelas demandas específicas dos alunos que, para aprender o que é esperado para o seu grupo referência (ou seja, para acompanhar o currículo e planejamento geral da turma), irão precisar de diferentes formas de interação pedagógica e/ou suportes adicionais.

Para Carvalho (2006), a inclusão dos alunos com deficiência não depende apenas da presença física desses alunos na rede regular de ensino, mas que os espaços educacionais se responsabilizem criando espaços que possibilitem a inclusão.

Portanto, a instituição deve se colocar em disposição ao estudante deficiente visual, com um sistema educacional que vise atender as diferenças e as necessidades específicas de cada aluno. A autora afirma que quando se tem a proposta de inclusão, não se podem criar rótulos, como por exemplo, diferenciando os alunos como deficientes e não deficientes. Deve-se ter uma atitude crítica perante a sociedade ou haverá exclusão dos alunos que são incluídos dentro da instituição.

Os recursos de materiais pedagógicos para alunos com deficiência visual têm influência significativa no que diz respeito ao conhecimento e desenvolvimento da aprendizagem, sendo feito com base na interação de professor-aluno, amigos e familiares ao longo da vida. Vale ressaltar, a importância da necessidade de um professor capacitado em atender alunos com deficiência visual, que estabeleça atividades que estimulem os seus sentidos, sua aprendizagem, além de sua postura crítica e social, despertando-os para o conhecimento adquirido no campo educacional.

Os alunos com deficiência visual necessitam de recursos que promovam sua aprendizagem e autonomia, oferecendo condições que viabilizem a construção de seu conhecimento, reconhecendo sua capacidade intelectual, de forma que permita o enriquecimento de seu aprendizado, possibilitando uma maior compreensão do ambiente e das pessoas que convivem.

Considerando os recursos essenciais que desenvolvem uma prática pedagógica inclusiva dos alunos na universidade, propõe-se o incentivo da produção de material pedagógico adaptados para os alunos com deficiência visual, utilizando-se de metodologias e práticas que auxiliam os alunos cegos e com baixa visão.

Para promover essa prática, foi necessário estabelecer estudos aos bolsistas que auxiliam nesse projeto para o uso dos instrumentos fornecidos pelo Núcleo de Acessibilidade da Urca para a adaptação de material pedagógico dos discentes, tais como: Linha Braille, Máquina de escrever Braille, Impressora Braille e diversos programas fornecidos pela Internet para pessoas com deficiência visual, tais como, NVDA (NonVisual Desktop Access) e DOSVOX. Através da Professora Mestra Martha Milene Fontenelle Carvalho, integrante do corpo docente efetivo da Universidade

Regional do Cariri-URCA, situada no sul do Ceará, o projeto de Adaptação de Material Pedagógico vigorou, dando garantia à inclusão dos discentes e dos futuros ingressantes na universidade, ampliando a aprendizagem no campo educacional e as práticas inclusivas.

Como embasamento teórico, utilizamos autores que trazem reflexão acerca do histórico de pessoas com deficiência visual no mundo e do processo de inclusão e de luta de pessoas com deficiência visual na sociedade e no campo educacional, bem como os diferentes tipos de cegueira levando em consideração os tipos de recursos e tecnologias existentes para cada necessidade, a saber: CARVALHO (2006), GARCIA (2011), GLAT (2013) e SANDES (2009).

Esta pesquisa tem como objetivo relatar um trabalho desenvolvido na Universidade Regional do Cariri, através do Núcleo de Acessibilidade no projeto de adaptação de material pedagógico para pessoas com deficiência visual, sendo esta uma ação inclusiva no ensino superior como forma de superar obstáculos no campo educacional. O trabalho justifica-se pela necessidade dos alunos com deficiência visual na universidade em ter o material pedagógico acessível para realidade de cada curso acadêmico e da necessidade de cada educando. Nesse sentido, necessitamos discutir e agir para que práticas inclusivas ocorram e para que sejam evidenciadas.

O presente trabalho utiliza-se de um relato de experiência, na atuação como bolsista no Núcleo de Acessibilidade, desenvolvido na Universidade Regional do Cariri no projeto de adaptação de material pedagógico para os alunos com deficiência visual da instituição. Por meio deste, discutiremos sobre algumas tecnologias de leitura voltadas para pessoas com deficiência visual que foram utilizadas no Núcleo de Acessibilidade, o processo para a prática do projeto, bem como os resultados positivos na vida acadêmica desses alunos. Além disso, trataremos uma reflexão sobre a necessidade de mais práticas inclusivas no ensino superior.

2 | A TECNOLOGIA DE LEITURA VOLTADA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Diante das novas tecnologias que fornecem as pessoas com deficiência visual uma maior capacidade de utilizar computadores, redes sociais, de diminuir as dificuldades de leitura, melhorando a qualidade de vida e proporcionando autonomia, encontram-se presentes programas fornecidos pela Internet: NVDA (NonVisual Desktop Access), que funciona como um leitor de tela auxiliando na leitura e na descrição dos elementos encontrados na tela do computador, sendo disponível no sistema Microsoft Windows. Além desse, o sistema de computador DOSVOX, que também se comunica por meio de mensagem de voz gravada, porém por meio de uma comunicação mais amigável, facilitando dessa forma o uso e a independência da pessoa com deficiência visual nos estudos, trabalho e/ou a interação com pessoas de diversos lugares utilizando

o computador. Estes programas são utilizados pelo Núcleo de Acessibilidade da URCA, dando um maior suporte a alunos com deficiência visual. Além destes, alguns instrumentos são fornecidos para manuseio, tais como: Reglete e Punção, máquina de datilografia em Braille, impressora em Braille.

Segundo SANDES (2009, p. 18), “o sistema Braille é usado em algumas situações para definir a pessoa cega da pessoa com visão parcial, através do método que utilizam para ler, “Em termos educacionais, crianças cegas são as que empregam o Braille, e crianças com visão parcial são aquelas que usam material impresso” (BATEMAN, 1967 *apud* KIRK; GALLAGHER 1996, p. 181).

Ler é imprescindível no processo educacional, pois é o que abre possibilidades de informações e de conhecimento da sociedade em que está inserido. Além de possibilitar a imaginação, trazendo para outras realidades e possibilitando novas experiências.

Há três tipos de leituras que são destinadas as pessoas com deficiência visual: pelo sistema Braille através do tato, pelo uso de audiolivros através da audição ou pelos leitores, como por exemplo, o NVDA e DOSVOX, que foram estudados para serem utilizados e ensinados no Núcleo de Acessibilidade para os alunos com deficiência visual na URCA.

Cada pessoa com deficiência visual estabelece a técnica mais eficaz para ser utilizada na leitura, devendo proporcionar ao leitor uma leitura clara dando a ele uma interpretação exata do texto, com possibilidades de criar imaginação, ampliando o seu olhar para além do texto.

O Braille é um recurso que ultrapassa e sobrevive a diversas tecnologias inovadoras, sua importância advém de ser a primeira técnica de leitura e escrita para pessoas com deficiência visual, criado no ano de 1865, por um jovem cego chamado Louis Braille.

O sistema Braille consegue ser a única técnica de leitura que atende as necessidades das pessoas com deficiência visual, pois permite a autonomia de ler através de um recurso tátil, abrangendo o seu uso para todos os públicos. Além de permitir sua própria realização e emoção na leitura, trazendo autonomia na interpretação e fazendo o uso da imaginação do seu próprio modo, com independência.

Conforme SANDES (2009), a deficiência visual pode ocorrer de duas maneiras: cegueira (perda total ou parcial) ou baixa visão.

Com relação à cegueira e baixa visão, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial classificam esses dois tipos de deficiência visual e como ocorre seu processo de aprendizagem,

Pessoas com baixa visão – aquelas que apresentam “desde condições de indicar projeção de luz até o grau em que a redução da acuidade visual interfere ou limita seu 35 desempenho”. Seu processo educativo se desenvolverá, principalmente, por meios visuais, ainda que com a utilização de recursos específicos. Cegas – pessoas que apresentam “desde ausência total de visão até a perda da projeção de luz”. O processo de aprendizagem se fará através dos sentidos remanescentes

(tato, audição, olfato, paladar), utilizando o Sistema Braille, como principal meio de comunicação escrita (BRASIL, 2001, p. 34-35).

Os alunos com cegueira podem utilizar o Sistema de Leitura e Escrita Braille, sendo este eficaz para a realização da própria leitura e escrita tátil através dos seis pontos da cela Braille que formam 63 combinações, que compõe o alfabeto ou símbolos Braille. Além desse recurso, programas fornecidos pela Internet como NVDA e DOSVOX, que são leitores de tela.

Os alunos com baixa visão para o uso de suas atividades pedagógicas podem utilizar alguns recursos ópticos, tais como: a Lupa, lentes de contato, óculos e textos com letras ampliadas, facilitando a leitura e a escrita.

3 | NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE DA URCA E O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DE MATERIAL PEDAGÓGICO

Levando em consideração o número crescente de matrícula de alunos com deficiência visual na Universidade Regional do Cariri (URCA), localizada na cidade do Crato, estado do Ceará, o Núcleo de Acessibilidade da URCA (NUARC), uma sala dentro da universidade foi criada no ano de 2016 com o propósito de desenvolver ações que compreendemos determinantes no processo de inclusão dos discentes com deficiência matriculados nesta IES (Instituição de Ensino Superior). Seu objetivo é de viabilizar ações que promovam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência no ensino superior.

O Núcleo de Acessibilidade busca atender alunos com deficiências regularmente matriculados nos cursos de graduação, porém dá um maior suporte aos alunos com deficiência visual, já que o setor é mais bem equipado com instrumentos, programas e bolsistas para atendê-los. O presente setor possui diversos recursos disponíveis para os alunos com base no Sistema de Leitura e Escrita Braille.

Os instrumentos utilizados para a adaptação de materiais pedagógicos dos discentes são: Reglete e Punção, Linha Braille, Impressora Braille, Máquina de escrever Braille e Scanner.

Para a prática do projeto de adaptação de material pedagógico, foi necessário para os bolsistas pesquisar e estudar sobre alguns programas fornecidos pela Internet, promovendo aos alunos com deficiência visual uma maior autonomia e conhecimento com as tecnologias inovadas. Sendo possível, além da pesquisa, um estudo mais aprofundado na disciplina acadêmica de Braille: Sistema de Leitura e Escrita, ministrado pela Professora Mestra Martha Milene Fontenelle Carvalho.

O processo de adaptação de material pedagógico ocorre de acordo com as necessidades dos alunos com deficiência visual. Sendo averiguados quinzenalmente os materiais que precisam ser adaptados para o uso do discente em sala de aula, de acordo com sua dificuldade.

Há materiais que necessitam ser ampliados para facilitar a leitura e a escrita para alunos com baixa visão, bem como há outros que precisam ser feitos na impressora Braille ou na Reglete e Punção.

4 | METODOLOGIA DO PROJETO DE ADAPTAÇÃO DE MATERIAL PEDAGÓGICO

O presente trabalho utiliza-se de metodologia qualitativa, cujo procedimento metodológico consistiu num relato de experiência, desenvolvido através do projeto de adaptação de material pedagógico na atuação como bolsista do mês de Abril a Dezembro do ano de 2017 no Núcleo de Acessibilidade da URCA, que busca fazer adaptação dos materiais pedagógicos (livros, apostilas, trabalhos, provas) utilizados no decorrer do curso acadêmico dos alunos com deficiência visual, contribuindo e auxiliando nas necessidades de cada aluno dentro da universidade.

Buscou-se averiguar em Abril de 2017 quais os alunos com deficiência visual na Instituição, foi feito o levantamento destes alunos e foram obtidos os seus dados pessoais para facilitar o contato com os mesmos, além de serem averiguadas quinzenalmente as necessidades de cada aluno quanto aos materiais utilizados em sala de aula.

Os instrumentos utilizados oferecidos pelo Núcleo de Acessibilidade (NUARC) para o desenvolvimento de adaptação de materiais pedagógicos dos discentes são: Reglete e Punção, Linha Braille, Impressora Braille, Máquina de escrever Braille e Scanner. Esses materiais possibilitam a ampliação da letra dos textos e a produção manual e eletrônica para o Sistema de Leitura e Escrita Braille. Além desses materiais, o Núcleo de Acessibilidade da Urca (NUARC) conta com um recurso óptico, a Lupa, disponibilizado aos alunos com deficiência visual de acordo com suas necessidades.

O número de alunos atualmente atendidos com deficiência visual, especificamente, uma aluna com baixa visão, e dois com baixa visão do tipo Ceratocone no Núcleo de Acessibilidade da URCA (NUARC) compreende-se em três.

5 | RESULTADOS DO PROJETO

Os resultados obtidos no decorrer das atuações e ações do projeto de adaptação de material pedagógico foram muito satisfatórios. As adaptações dos materiais foram: apostilas, textos e provas adaptados utilizados pelos discentes em suas disciplinas acadêmicas, resultando na melhoria do desempenho dos alunos, regiões do mapa do Brasil em Braille destinado a um aluno de uma disciplina do curso de Geografia, uma tabela periódica em Braille, que está em andamento, destinada aos futuros discentes com deficiência visual do curso de Química/Biologia da IES e a produção de textos em Braille para uma exposição de Artes com fotos selecionadas pelo Curso de Artes Visuais da URCA de Juazeiro do Norte – CE, diretamente ligada ao Núcleo de

Acessibilidade da Urca (NUARC) que ocorreu no início de Outubro de 2017.

Além dos materiais pedagógicos necessários para os discentes, foi averiguada a necessidade de uma mesa e uma cadeira para um aluno com deficiência visual para uma melhor autonomia em sala de aula, pois o mesmo utilizava o próprio computador para ampliar os textos e as apostilas utilizadas em sala de aula, sendo assim o discente não tinha o espaço ideal para o computador e o caderno, além da limitação no local. A obtenção de uma mesa e uma cadeira trouxe uma autonomia para o discente em sala de aula.

Uma aluna com baixa visão do curso de Biologia da IES conseguiu comprar suas lentes de contato através do Bazar de livros promovido por bolsistas do Núcleo de Acessibilidade da URCA (NUARC), conseguindo arrecadar a quantidade de dinheiro necessário para a discente fazer a compra, melhorando o desempenho de suas atividades acadêmicas, que já estava sendo comprometido sem o uso das lentes de contato necessárias para o seu dia a dia.

Foi oferecida uma oficina de Braille no evento da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência) no dia 03 de Maio de 2017 com o intuito de demonstrar para os participantes do evento a importância do Sistema de Leitura e Escrita Braille para as pessoas com deficiência visual.

O resultado do projeto de adaptação de material pedagógico está em constante evolução, é contínuo, pois os resultados aparecem de acordo com as necessidades desses alunos no decorrer do curso acadêmico. De fato, o projeto teve grande influência no que diz respeito quanto ao melhor desempenho dos alunos com deficiência visual em suas atividades acadêmicas, na melhoria das notas em algumas disciplinas, além da autonomia em sala de aula com seus materiais adaptados, permitindo ao aluno acompanhar as aulas e os conteúdos das disciplinas matriculadas.

Outra importante influência do projeto foi a visibilidade de práticas inclusivas na universidade, em que os docentes, alunos e coordenadores participaram ativamente e cooperaram nesse desafio de tornar propostas como essa inclusiva.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de adaptação de material pedagógico aos alunos com deficiência visual tem o intuito de ampliar as possibilidades de aprendizagem da pessoa com deficiência visual na Universidade Regional do Cariri (URCA), além de discutir e aprender práticas educacionais inclusivas, ampliando a aprendizagem no campo educacional que possivelmente será colocado em prática enquanto docente.

Mostrou-se necessário o Sistema de Leitura e Escrita Braille para os alunos com deficiência visual para melhor autonomia em suas atividades acadêmicas. Além disso, tornar viável a comunicação referida às necessidades dos alunos que precisam ser identificadas e solucionadas para a autonomia dos discentes, sendo oferecido apoio

pedagógico na Universidade Regional do Cariri (URCA) através do espaço do Núcleo de Acessibilidade da Urca (NUARC).

O projeto exigiu pesquisas técnicas e estudos acerca de tecnologias inovadoras e já existentes voltadas para pessoas com deficiência visual, fornecidas pela Internet e os instrumentos presentes para o manuseio no Núcleo de Acessibilidade da Universidade, o que contribuiu para nossa aprendizagem, possibilitando mais experiências na área de inclusão, tornando essa prática na Universidade mais atuante e valorizada.

A inclusão das pessoas com deficiência no campo educacional é um desafio aos docentes e os coordenadores da Instituição. Dessa forma, torna-se necessário ir além e buscar ampliar as possibilidades de aprendizagem desses alunos, tornando um espaço homogeneizador que vislumbre atender todos os alunos com deficiência visual da IES já que é observado um número crescente de alunos com deficiência visual pelo Núcleo de Acessibilidade da Urca (NUARC).

Por conseguinte, a Universidade necessita de mais práticas inclusivas, visando à participação e colaboração dos estudantes, professores e coordenadores nesse desafio de tornar igualitários os direitos e deveres das pessoas com deficiência visual na instituição, pois há uma voz que merece ser ouvida, tornando um espaço mais igualitário, superando barreiras que ainda nos dias de hoje devem ser enfrentadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – Deficiência Visual**, v. 1, 2 e 3. Brasília, 2001.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 4. ed. Porto Alegre: Ed. Meditação, 2006.

GARCIA, V. G. **As pessoas com deficiência na história do mundo**. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <https://www.deficienteciente.com.br/as-pessoas-com-deficiencia-na-historia-do-mundo.html>. Acesso em 10 de Março de 2018.

GLAT, R. et al. **Inclusão de pessoas com deficiência e outras necessidades especiais na escola e no trabalho**. PROPED/UERJ, 2013.

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. **URCA inaugura Núcleo de Acessibilidade com proposta inclusiva**. Disponível em: <http://www.ceara.gov.br/sala-deimprensa/noticias/15884-urca-inaugura-nucleo-de-acessibilidade-com-propostainclusiva> >. Acesso em 26 de Fevereiro de 2018.

SANDES, L. F. **A leitura do deficiente visual e o sistema Braille**. Monografia apresentada à Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2009. Disponível em: <http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-LIZIANE-FERNANDES-SANDES.pdf>. Acesso em 18 de Maio de 2018.

APLICAÇÃO MÓVEL COLABORATIVA PARA DISSEMINAÇÃO DE SINAIS E INTEGRAÇÃO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Erika Patrícia Martins Ferreira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
São Luís – Maranhão.

Crysthian Fhylype Ribeiro Marinho

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
São Luís – Maranhão.

Eveline de Jesus Viana Sá

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
São Luís – Maranhão.

RESUMO: O presente trabalho tem por finalidade desenvolver uma aplicação móvel colaborativa, Co-Libre, para disseminação e divulgação de sinais em LIBRAS, propiciando a integração entre tradutores e intérpretes de LIBRAS/Língua portuguesa. A pesquisa busca trazer um novo olhar para os estudos na área da tradução e interpretação, com o uso das tecnologias da informação e comunicação – TICs, ao possibilitar uma ferramenta de apoio em tempo real. Esta ferramenta está sendo desenvolvida como uma aplicação móvel, que auxiliará o processo de tradução e interpretação de LIBRAS/Língua Portuguesa ao possibilitar as trocas de itens lexicais como um instrumento inovador, reduzindo as distâncias e facilitando o processo de integração ao tornar eficientes

as trocas linguísticas por estes profissionais fluentes na língua. Além de ser de fácil acesso pela mobilidade da aplicação, o tradutor intérprete pode não só obter a informação, mas também criar, relacionar, inferir, se expressar, em síntese, pode aprender novos sinais.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. LIBRAS. TICs. Tradutor intérprete.

ABSTRACT: This work aims to develop a collaborative mobile application, Co-Libre, to disseminate and promote the signs in LIBRAS (Brazilian Sign Language), helping in the integration of translators and LIBRAS/Portuguese interpreters. This research intends to shine a new light for the studies in the area of translation and interpretation, with the use of communication and information technologies - CITs, by allowing a support tool in real time. This tool is being developed as a mobile application, which will help in the process of translation and interpretation of LIBRAS/Portuguese by allowing the exchange of lexical items as an innovative instrument, reducing distances and facilitating the integration process by making efficient the linguistic exchanges by professionals who are fluent in that language. Besides being easily accessible through the mobile application, the translator interpreter can not only obtain information but also create, relate, infer, express themselves, and in short, learn new signs.

KEYWORDS: Inclusion. LIBRAS. CITs. Translator interpreter.

1 | INTRODUÇÃO

Com a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-2008, observa-se um novo direcionamento na garantia do acesso e permanência de todos educandos (as) em âmbito educacional. É fundamental a eliminação de barreiras comunicacionais, físicas e atitudinais, assim urge a necessidade da aplicação da legislação sobre o assunto, como o Decreto 5.296/2004 (BRASIL, 2004), e a Lei de Acessibilidade 13.146/2015 (BRASIL, 2015). Tal legislação fortalece a figura do tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais, cuja profissão foi regulamentada pela lei 12.319/2010 (BRASIL, 2010). O mesmo profissional é responsável pela tradução de uma língua fonte para uma língua alvo, em função da necessidade comunicacional de alunos surdos e em face do direito do acesso aos conteúdos em sua língua materna, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Segundo a resolução CNE/CBE n. 02 de 2001 “[...] Deve ser assegurada, no processo educativo [...] a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais [...]” (BRASIL, 2001, p.75). Segundo Brandão (2010, p.45) ao descrever sobre a dimensão comunicativa ressalta que “O processo comunicativo para ser efetivado dependerá de um emissor, receptor, um código compreensível entre ambos e naturalmente, uma mensagem”.

Observa-se que a garantia do acesso e permanência de alunos com surdez está diretamente atrelada a LIBRAS, e a profissionais habilitados em LIBRAS. A LIBRAS é oficialmente reconhecida como a língua utilizada pela comunidade surda residente no Brasil, validada pela lei 10.436/2002, onde expressa-se como “LIBRAS é a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias” (BRASIL, 2002).

A estrutura dessa língua segundo Quadros e Karnopp (2004) é desenvolvida por meio de unidades mínimas chamadas parâmetros que constituem os itens lexicais na LIBRAS, os sinais apresentam-se através da modalidade gestual-visual, logo que no ato comunicativo as informações linguísticas são recebidas pelos olhos e desenvolvidas pelos articuladores primários, as mãos, contemplando os níveis linguísticos: fonológico, morfológico, sintático e semântico. Assim, esta língua mostra-se como um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades surdas do Brasil.

No aspecto educacional, o tradutor e intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa surge com amplas responsabilidades, das quais são: técnicas, escolhas lexicais, estruturais, semânticas, pragmáticas, culturais, envoltas no ato linguístico ao mediar seus interlocutores com línguas distintas. Por outro lado, percebe-se a fragilidade quanto a disseminação da LIBRAS, por ser uma língua nova em sua construção e

oficialização, e ainda devido à escassez de profissionais com formação específica e fluência em função da demanda existente. Logo, observa-se a necessidade de difusão da LIBRAS de forma colaborativa entre os profissionais tradutores intérpretes fluentes, como forma de fortalecê-la, levando-se em conta sua modalidade viso-espacial. Neste sentido, destacam-se as necessidades comunicativas incitadas no espaço escolar, que reflete no fazer dos profissionais tradutores e intérpretes de LIBRAS/Língua Portuguesa, em busca de desenvolverem uma apropriada tradução e interpretação, mediante o preceito ético da fidelidade no discurso. Neste sentido, a solução proposta para este entrave busca trazer um novo olhar para os estudos na área da tradução e interpretação, com o uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs), ao possibilitar uma ferramenta de apoio em tempo real, subsidiando o processo de trocas de sinais e facilitando a integração e interatividade destes profissionais.

A proposta de ferramenta computacional está sendo desenvolvida como uma aplicação móvel colaborativa, que facilitará o processo de tradução e interpretação e disseminação de LIBRAS/Língua Portuguesa ao possibilitar as trocas de itens lexicais como um instrumento inovador, com as novas tecnologias no espaço educacional.

As Tecnologias Móveis caracterizam-se pela portabilidade de seus dispositivos e pela liberdade de livre trânsito que permitem. Os dispositivos móveis, como smartphones, tablets e afins, assistidos por uma infraestrutura de comunicação deram ao seus usuários independência espacial. As notáveis mudanças sociais causadas por estas tecnologias são abordadas brevemente pelo viés revolucionário que possuem, estas alteraram de forma profunda os parâmetros e alguns comportamentos sociais. (PRADO; SOUZA, 2014)

Observa-se, uma revolução inovadora nas escolas ao propor diferentes ferramentas como: livros acessíveis, impressoras de braille, lupas eletrônicas, audiolivros, livros em Língua Brasileira de Sinais. Percebe-se um novo momento, o desafio digital fez com que os surdos tivessem o acesso a livros em LIBRAS/Língua Portuguesa em DVD, legendas ocultas (*closed caption*), janela de LIBRAS. Esse movimento das TICs deu-se na educação de ouvintes e surdos, pois se percebe que as tecnologias visuais trazem para esta população um novo campo de inclusão. Reduzindo as distâncias e facilitando o processo de integração.

2 | METODOLOGIA

O projeto foi desenvolvido com a parceria do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão- IFMA Campus Viana e Monte Castelo. A pesquisa apresenta-se operacional e economicamente viável. A aplicação será implementada em compatibilidade com o sistema operacional móvel *Android*, utilizando-se de ferramentas *open source*. Com intuito de desenvolver a trabalho inicialmente, foi realizada a pesquisa documental de fonte secundária e bibliográfica sobre Tecnologias

Assistivas, *Softwares* Colaborativos, Plataformas Móveis, Modelagem 3D, Parâmetros de Sinalização em LIBRAS, bem como sobre aplicativos-dicionários da Língua Brasileira de Sinais e trabalhos correlatos. Segundo Ludke e André (1999) a análise da pesquisa documental refere-se a uma técnica que busca realizar o levantamento de pressupostos para obter informações do problema, logo que, o documento representa uma fonte original de informações as quais possibilitaram subsidiar afirmações e evidências pesquisadas.

Em seguida, a partir dessas pesquisas, deu-se início do processo de desenvolvimento com: elicitacão de requisitos, design conceitual, *design de interface* de usuário, prototipacão, em paralelo a modelagem e animacão do avatar tridimensional, e posteriormente, a implementacão da aplicacão. Por fim, a avaliacaão da aplicacão, no que se refere à usabilidade e de interface de usuário.

3 | RESULTADOS

Na modelagem e animacão do avatar tridimensional foi utilizado o software 3DS Max, sendo desenvolvido design com protótipo não-funcional da interface para validacão de aspectos visuais e alguns requisitos. O protótipo da tela inicial da aplicacão móvel colaborativa está representado na Figura 1, contendo as principais funcionalidades do aplicativo. O avatar no centro da imagem é responsável pelo *feedback* para o usuário sobre a construçã do sinal desempenhada pelas funções auxiliares. O botão de compartilhamento da aplicacão gera o sinal em formato de gif e delega a funçã de enviar o arquivo pelos diversos meios. O painel inferior representa os parâmetros que constituem a construçã de qualquer sinal na Língua Brasileira de Sinais, estes são CM (Configuraçã de Mão), O (Orientaçã), PA (Ponto de Articulaçã), M (Movimento) e ENM (Expressões Não-Manuais). O botão inferior direito controla a reproduçã do sinal pelo avatar, assim as alterações nos parâmetros podem ter seus efeitos visualizados em movimentos do avatar. O botão inferior esquerdo controla a velocidade de reproduçã do sinal, acelerando ou reduzindo.

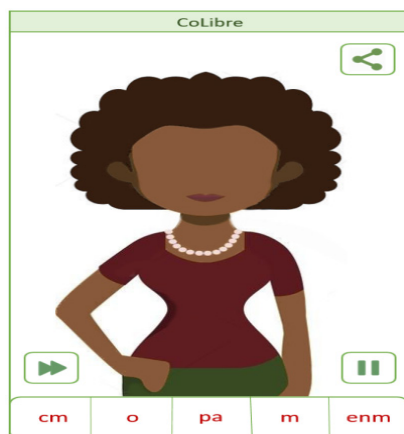


Figura 1. Tela inicial do aplicativo

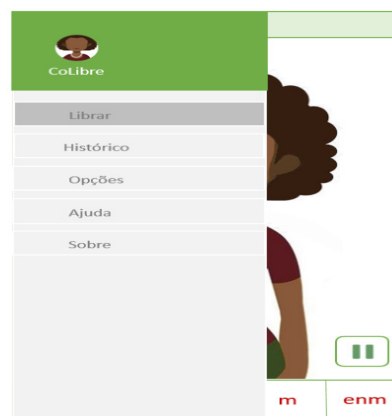


Figura 2. Menu do aplicativo

Fonte: Autores, 2018.

O menu de Figura 2 altera entre as telas da aplicação. Além da tela principal (Librar), também contém a tela de Histórico, indexa os sinais construídos na aplicação com termos em português provendo significado, contexto e outras informações que permitam a busca de sinais; Opções, apresenta configurações que regulam a aplicação e outras funções; Ajuda, promove a pesquisa e consulta sobre as capacidades da própria aplicação; e Sobre, lista meta-informações sobre a própria aplicação. Cada menu agrupa funções importantes, porém, não desempenham papel direto na função-fim da aplicação.

4 | DISCUSSÃO

A aplicação móvel colaborativa enquadra-se nos objetivos e necessidades em tornar o processo de tradução e interpretação mais eficiente, ao propiciar a vivência do uso no trabalho em tempo real, realizado individualmente ou por mais profissionais. Além disso, apresenta-se viável no tocante à facilidade de inserção da aplicação junto ao público alvo, uma vez que requisitará de uma infraestrutura simples para sua utilização, no entanto, para que esteja disponível, a ferramenta deverá ter alcançado os requisitos de qualidade que serão avaliados em sua fase de teste.

Dos trabalhos correlatos analisados, destacam-se o *HandTalk*, *ProDeaf*, *Vlibras* e *AssistLibras*. Estas aplicações oferecem tradução de palavras-sinais através de texto e entrada de voz. A ferramenta *AssistLibras* foi proposta para o manuseio do personagem 3D, com configurações fixas para possibilitar o trabalho de leigos, porém ainda se firma na capacidade de manipulação do objeto tridimensional, exigindo assim habilidade do usuário na reprodução mais fiel de sinais (ROCHA; BITTENCOURT; BRITO, 2013). Trabalhos que avaliaram esses apps apontaram um desafio na pesquisa, que diz respeito à representação de expressões faciais e outros movimentos corporais que constituem a sinalização. Nas expressões dos avatares foram essas fragilidades apontadas.

Dentre as problemáticas comuns à tradução de duas línguas, como a imprecisão sintática e semântica, ainda existem lacunas na contextualização de sinais para formação de sentenças que requerem mais complexidade que a mera tradução literal, necessitando de maior aprimoramento na consideração dos morfemas que dão forma e significado completo aos sinais dentro de um contexto, para sinais que possuem significado léxico dependente de outros (COLLING; BOSCARIOLI, 2014).

5 | CONCLUSÃO

A aplicação móvel colaborativa está na etapa de finalização da modelagem da aplicação e modelo 3D, para posterior implementação, para então ser capaz

de reconhecer os parâmetros em LIBRAS, exibindo uma versão de sinais em uma estrutura lógica e dinâmica por intermédio de um avatar. A representação das estruturas morfológicas de uma linguagem visual torna-se particularmente complicada por serem as menores unidades da LIBRAS, contendo extenso trabalho de catalogação de unidades como as Configurações de Mão, bem como os trabalhos que analisam variações de Movimentos e Orientação. Como cada parâmetro de LIBRAS desempenha um papel dentro da formação do sinal, as implementações dessas funcionalidades em código, e a reprodução pelo avatar tridimensional tornam custoso o processo de construção do sinal em relação a outras aplicações afins. Agregado a isso, estão outros aspectos da linguagem que necessitam serem implementados na aplicação, como as interações entre os parâmetros e a semântica, sendo desafiador fornecer meios funcionais à aplicação, para que o usuário possa construir qualquer sinal da LIBRAS através da seleção de opções e interação gráfica com o avatar tridimensional.

Dispondo de uma *interface* do *software* apta a tornar a experiência do usuário o mais simples possível, com essa aplicação, pretende-se diminuir a dificuldade de comunicação encontrada entre os tradutores e intérpretes, disseminar a colaboração na busca de informação sobre os sinais em LIBRAS entre os tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa. A avaliação da aplicação será realizada junto aos seus usuários: intérpretes, professores e alunos.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Marco Antonio. **Dimensões da inclusão digital**. São Paulo: All Print Editora, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2017.

_____. **Decreto nº 5.296, de 02 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato_2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 1 mar. 2017.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 26 fev. 2016.

_____. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 26 fev. 2016.

BRASIL. **Lei nº12. 319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2010/lei/l12319.htm>. Acesso em: 26 fev. 2017.

COLLING, João Paulo; BOSCARIOLI, Clodis. Avaliação de tecnologias de tradução português-

LIBRAS visando o uso no ensino de crianças surdas. **RENOTE**, v. 12, n. 2, 2014.

LUDKE.M.; ANDRE,M.E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas, São Paulo: EPU 1999.

QUADROS. Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker, **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PRADO, Edmir; SOUZA, Cesar Alexandre de. **Fundamentos de sistemas de informação**. Elsevier Brasil, 2014.

ROCHA, Denys Fellipe Souza; BITTENCOURT, Ig Ibert; BRITO, Patrick. AssistLibras: um Assistente Gráfico para Construção de Sinais 3D da LIBRAS. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO. **Anais do Workshops...** Campinas, 2013.

A (RE) CONSTRUÇÃO DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS PARA O ENSINO DE LIBRAS/L1 NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ana Letícia de Almeida Cordeiro

Universidade Federal de Campina Grande
Campina Grande – Paraíba

Josinete Pessoa Nunes

Universidade Federal de Campina Grande
Campina Grande – Paraíba

Niédja Maria Ferreira de Lima

Universidade Federal de Campina Grande
Campina Grande – Paraíba

RESUMO: No presente artigo, relatamos uma experiência de atividade extensionista desenvolvida pelo Grupo PET Pedagogia da UFCG, campus de Campina Grande, que teve como objetivos propiciar o aprofundamento da aprendizagem de aspectos teóricos e de uso da Libras em situações contextualizadas e (re) construir materiais pedagógicos para o ensino de Libras como L1. Conforme estabelece o Decreto nº 5.626 de 2005, que regulamenta a Lei da Libras (Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002), a formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, viabilizando a formação bilíngue, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução. Tendo como base tais orientações, foi promovido o curso Práticas pedagógicas na educação de Surdos:

criando pontes para (re) construir materiais pedagógicos para o ensino de Libras, com 45h semanais, ministrado por professoras do curso Letras Libras (UAL/CH/UFCG). Para tanto, foram promovidos encontros semanais com professores de escolas específicas para surdos e inclusivas para: aprofundamento de estudos teóricos da Libras; produção de materiais pedagógicos diversificados para o ensino dessa língua, numa perspectiva bilíngue; e a vivência no contexto escolar com o material (re) construído. O curso promoveu uma interação significativa das PETianas com os profissionais participantes e a vivência lúdica do material produzido com alunos surdos em uma escola específica para surdos de Campina Grande/PB, revelando a importância de se considerar as particularidades viso-gestuais do aluno surdo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de surdos, Libras/L1, formação docente, materiais pedagógicos.

ABSTRACT: In the present article, we report an experience of extension activity developed by the PET Pedagogy Group of the UFCG, campus of Campina Grande, whose objective was to foster a deepening of the learning of theoretical aspects and use of Libras in contextualized situations and teaching materials for the teaching of Libras as L1. Pursuant to Decree No. 5,626 of 2005, which regulates the Libras

Law (Law No. 10.436, of April 24, 2002), the training of teachers for the teaching of Libras in early childhood education and in the initial years of elementary education must be carried out in the course of Pedagogy or higher normal course, enabling bilingual education, in which Libras and written Portuguese have been languages of instruction. Based on these guidelines, the Pedagogical Practices in Deaf Education course was promoted: creating bridges for (re) constructing pedagogical materials for the teaching of Libras, with 45 hours per week, taught by teachers of the Libras (UAL / CH / UFCG). For that, weekly meetings were held with teachers from specific schools for the deaf and inclusive to: deepening of theoretical studies of Libras; production of diverse teaching materials for the teaching of that language, in a bilingual perspective; and the experience in the school context with (re) constructed material. The course promoted a significant interaction of the PETianas with the participating professionals and the playful experience of the material produced with deaf students in a specific school for the deaf of Campina Grande / PB, revealing the importance of considering the viso-gestural particularities of the deaf student.

KEYWORDS: Deaf education, Libras / L1, teacher training, pedagogical materials.

1 | INTRODUÇÃO

No presente artigo, relatamos uma experiência de atividade extensionista desenvolvida pelo Grupo PET (Programa de Educação Tutorial) Pedagogia da UFCG, campus de Campina Grande, que teve como objetivos propiciar o aprofundamento da aprendizagem de aspectos teóricos e de uso da Libras em situações contextualizadas e (re) construir materiais pedagógicos para o ensino de Libras como L1. Conforme estabelece o Decreto nº 5.626 de 2005, que regulamenta a Lei da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), a formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, viabilizando a formação bilíngue, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução. No currículo do Curso de Pedagogia da UFCG, a disciplina Libras é ofertada como obrigatória, seguindo o estabelecido no Capítulo II, do referido Decreto, que trata da inclusão da Libras como disciplina curricular, que diz: “Nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 2005).

Tendo como base tais orientações, foi promovido o curso *Práticas pedagógicas na educação de Surdos: criando pontes para (re) construir materiais pedagógicos para o ensino de Libras*, ministrado pelas professoras Conceição Saúde e Michelle Mélo do curso de Letras-Libras (UAL/CH/UFCG), durante o período de 19 de outubro a 12 de dezembro de 2017, com carga-horária de 45 horas. Contamos, também, com a

colaboração de uma intérprete de Libras, pois havia uma Surda que era professora de Libras, participando do curso.

O curso contou com o apoio da Unidade Acadêmica de Educação-UAED; do curso de Letras-Libras da Unidade Acadêmica de Letras - UAL, e teve como público-alvo professores ouvintes e surdos de uma escola pública para surdos, a Escola Estadual de Audiocomunicação de Campina Grande (EDAC) e de escolas da rede municipal de Campina Grande que tinham alunos surdos incluídos e as integrantes do grupo PET Pedagogia.

O curso de extensão se propôs realizar um aprofundamento em estudos teóricos e práticos sobre a Libras, como L1, por meio de situações interativas e contextualizadas, para assim haver um aprendizado da Língua Brasileira de Sinais-Libras e para a produção de materiais pedagógicos para o ensino da mesma. Foram promovidas discussões acerca das atuais práticas pedagógicas para o ensino de Libras, numa perspectiva bilíngue. Para isso, foram revisados pressupostos relacionados aos estudos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais, nos aspectos culturais e educacionais (GESSER, 2009), possibilitando um espaço para discussões de vários aspectos acerca da temática. Essas discussões subsidiaram a produção de materiais pedagógicos para o ensino de Libras destinado aos alunos surdos.

De modo mais específico os objetivos dessa atividade foram: aprofundar o aprendizado do uso da Libras, por meio de situações interativas e contextualizadas, para interação entre surdos e ouvintes, em contextos acadêmico e profissional; contribuir para a elevação da qualidade da formação acadêmica dos alunos de graduação do curso de Licenciatura em Pedagogia; introduzir novas práticas pedagógicas na graduação; contribuir para a consolidação e difusão da educação tutorial como prática de formação na graduação; colaborar com a política de diversidade na instituição de ensino superior- IES por meio de ações afirmativas em defesa da equidade socioeconômica, étnico racial e de gênero; propiciar a aprendizagem de aspectos culturais, históricos e linguísticos e de uso da Libras; fomentar o debate acerca da Libras, como primeira língua (L1), numa perspectiva bilíngue; e (re) construir materiais pedagógicos para o ensino de Libras como L1.

Para compreendermos a importância de se produzir materiais pedagógicos para o ensino de Libras como L1, respaldando-nos numa perspectiva bilíngue, faz-se necessário entendermos seus pressupostos. Segundo Goldfeld (2001), o pressuposto do bilinguismo é que o surdo deve adquirir a língua de sinais como língua materna, ou seja, como língua natural, e a língua oficial do país como segunda língua. No contexto brasileiro, significa dizer que o surdo deve adquirir a Libras como primeira língua (L1) por ser uma língua de modalidade gestual-visual, e a língua portuguesa como segunda língua (L2), na modalidade escrita.

Desde a década de 1990 que no Brasil há pesquisas e estudos sobre o bilinguismo. Esse fato não significa que o país tenha se tornado menos monolíngue e que a Libras, apesar do reconhecimento legal advindo dos documentos anteriormente

citados, tenha se tornado respeitada e reconhecida como língua fundamental para os surdos, nem que uma política linguística de forte aceitação tenha contribuído para o fortalecimento do modelo educacional bilíngue para surdos.

Nesse sentido, nossa expectativa é de que a Libras se constitua cada vez mais viva e respeitada nos espaços educacionais onde ela é objeto de estudo e de ensino, sejam estes, formais e informais, contribuindo para a formação de ambientes bilíngues e para seu fortalecimento como língua nacional.

Considerando o exposto, faz-se urgente pensar numa formação de professores que permita refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos, seja em contextos de escolas específicas para educação de surdos, quanto em escolas regulares que têm alunos surdos incluídos, ancorados na construção do conhecimento numa perspectiva bilíngue, pois acima de tudo, a escola tem como função proporcionar aos alunos a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber cientificamente elaborado (SAVIANI, 2011).

Tendo em vista a importância de apropriação da Libras pelos alunos surdos, seu uso e status como L1, o papel do professor é considerando “determinante para os processos constitutivos das crianças como sujeitos surdos” (LODI, ROSA e ALMEIDA, 2012, p. 6). Nesse contexto, outro aspecto a ser considerado é o recente reconhecimento da educação bilíngue para surdos no país, pois como afirmam Albres e Saruta (2012, p.43), [...]os professores contam com poucos materiais pedagógicos voltados para alunos surdos e que tenham como língua de registro a Libras. Assim, cabe ao professor confeccionar seu material didático.

As autoras Quadros e Schmiedt (2006, p.99) também vão destacar que

são inúmeros os recursos didáticos que podem ser utilizados na educação de surdos. O aspecto que faz a diferença é, sem dúvida, a criatividade do professor. Muitos recursos surgem no dia-a-dia, quando o professor se vê diante de uma situação em que se faz necessário algum apoio material para que consiga alcançar, de forma eficaz, a compreensão da criança, ou para que a mesma consiga acessar o conhecimento de forma plena.

A partir dessas considerações, concordamos com as referidas autoras quando ressaltam que cada situação de aula exigirá um material diferente e cada profissional precisará explorar sua própria iniciativa, criatividade e habilidades para “inventar” (re) criar ou (re) construir o recurso adequado à sua realidade naquele determinado momento.

2 | METODOLOGIA

O curso *Práticas pedagógicas na educação de Surdos: criando pontes para (re) construir materiais pedagógicos para o ensino de Libras* totalizou uma carga horária de 45 horas, sendo 30 horas presenciais e 15 horas à distância e realizou-se durante o período de 19 de outubro a 12 de dezembro de 2017. Os encontros presenciais

ocorreram semanalmente nas quintas-feiras, das 14h00min horas às 17h00min horas, e eram realizados no Bloco AB da UFCG e culminaram com um dia de atividade prática na EDAC.

A turma era composta por 20 alunos de diferentes níveis de conhecimento da Língua Brasileira de Sinais. Existiam alunas que nunca haviam tido contato com a Libras e também alunas que já haviam cursado a disciplina de Libras na graduação do curso de Pedagogia, como também participaram de outro minicurso oferecido pelo PET Pedagogia sobre essa língua, o que possibilitou que as mesmas possuíssem um conhecimento prévio acerca da Libras. Contou também com a presença de profissionais que atuam na área do ensino com Libras, que atuavam na EDAC (professores ouvintes, coordenadora pedagógica, professora de Libras) e em turmas de AEE (Atendimento Educacional Especializado) da Prefeitura Municipal de Campina Grande, sendo um desses profissionais Surdo, o que necessitou que houvesse interpretação, enriquecendo os encontros.

O curso foi dividido nas seguintes em três etapas: 01. Aulas de cunho teórico, que proporcionaram um aprofundamento de estudos de aspectos culturais, históricos e linguísticos da Libras; estudos das especificidades linguísticas dos surdos para aprendizado da Libras como L1; 02. Aulas práticas para produção de materiais didático-pedagógicos para o ensino dessa língua e aplicação em escolas que têm surdos matriculados; 03. Vivências com o material produzido nas aulas que ocorriam na UFCG e vivência prática na Escola de Audiocomunicação de Campina Grande, com os alunos surdos e professores da EDAC, uma escola específica para atender esse público.

3 | RESULTADOS DISCUSSÃO

Retratamos em primeiro lugar as etapas de desenvolvimento desse curso e, em seguida, apresentamos as impressões dos cursistas a partir da avaliação que foi realizada no final do curso.

- **Dos momentos propiciados no curso**

O primeiro momento do curso se dedicou ao aprofundamento dos estudos sobre o ensino da Libras, numa perspectiva bilíngue, e tinha um caráter mais teórico. As aulas, ministradas pelas professoras Conceição Saúde e Michelle Mélo do curso de Letras-Libras (UAL/CH/UFCG), eram expositivas dialogadas, nas quais foram discutidas as práticas docentes no ensino de Libras, como L1, como também o aprofundamento das noções básicas de Libras, comunicação, diferenças, proximidades e conquistas das pessoas surdas e conceitos de Surdo e Surdez.

No segundo momento, as professoras ministrantes apresentaram alguns jogos/materiais pedagógicos com o intuito de incentivar e inspirar os alunos a produzirem os seus próprios jogos/materiais pedagógicos. Nas aulas subsequentes, foram feitas

oficinas para a produção desses materiais, mas essa elaboração não se dava apenas nas aulas presenciais, os alunos produziam esses jogos em casa e traziam para a sala de aula para socializar, juntamente com uma ficha na qual continha as regras e informações sobre os jogos. Entre os jogos produzidos tivemos: twister; boliche; jogo da memória; trilha de frutas; pescaria; jogo de relacionar; roleta magnética; trilha matemática etc., ressaltando que todos esses materiais eram voltados para os alunos surdos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como ilustram as figuras abaixo.



Figura 01: Jogo twister.

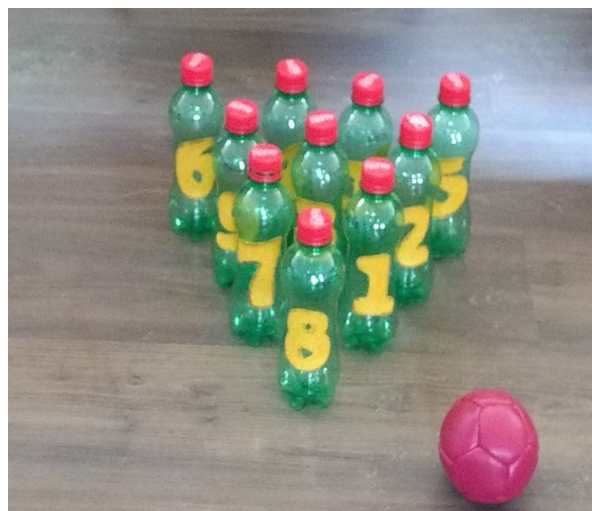


Figura 02: Boliche.



Figura 03: Jogo da memória.



Figura 04: Trilha de frutas.



Figura 05: Pescaria.



Figura 06: Jogo de relacionar.

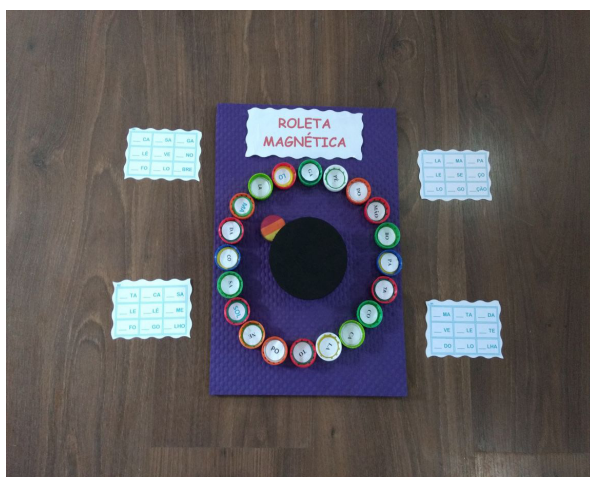


Figura 07: Roleta magnética.



Figura 08: Trilha matemática.

E por fim, no terceiro momento, aconteceu a vivência prática na EDAC da cidade de Campina Grande, local onde a maioria dos professores que participaram do curso atuava. As alunas PETianas juntamente com as professoras ministrantes e com o auxílio dos professores da EDAC, aplicaram os jogos produzidos com os alunos dessa instituição e essa atividade ocorreu em uma tarde. Os alunos demonstraram interesse e foram bastante participativos nas brincadeiras. Os ganhos com esse momento foram enriquecedores para todos os participantes.

- **Da avaliação o curso pelos participantes**

Ao final do curso, com o objetivo de coletar informações, sugestões e opiniões dos participantes, tendo em vista uma melhoria da qualidade dos próximos cursos, foi solicitado que respondessem um questionário de avaliação do curso. O questionário estava dividido em 03 questões gerais: 1º) Avaliação do curso quanto aos quesitos coordenação, infraestrutura e conteúdo; 2º) Autoavaliação referente à participação dos alunos no curso; 3º) Avaliação mais geral de diferentes quesitos do curso (professor-metodologia-conteúdo programático). Cada questão específica possuía

as seguintes alternativas: ÓTIMO, MUITO BOM, BOM E RUIM, para que assim os cursistas pudessem conceituar as atividades do curso. Ao todo foram respondidos 14 questionários.

Em relação à primeira parte, podemos dizer que o curso foi avaliado de ÓTIMO a BOM nos aspectos contemplados, como pode ser observado no quadro 01 apresentado a seguir.

		Ótimo	Muito bom	Bom	Ruim	Não respondeu
Coordenação	Nível de relacionamento com os participantes	09	02	03	00	00
	Habilidade em dar informações	08	03	03	00	00
	Presteza no atendimento ao participante	07	04	03	00	00
Infraestrutura	Organização geral do curso	06	04	04	00	00
	Condições gerais do local	02	05	07	00	00
	Qualidade dos equipamentos utilizados	03	05	06	00	00
	Eficiência do pessoal de apoio	08	02	04	00	00
Conteúdo	Adequação da estrutura programática do curso em relação ao seu objetivo	08	03	02	00	01

Quadro 01. Avaliação do curso quanto aos quesitos coordenação, infraestrutura e conteúdo.

Quanto à segunda questão, quando solicitados a fazer uma autoavaliação referente à participação dos alunos no curso. No que diz respeito à *compreensão do assunto apresentado*,

04 alunos a consideraram como sendo ÓTIMO, 07 como MUITO BOM e 03 como BOM. Sobre a *integração com os demais participantes*, 06 cursistas responderam a opção ÓTIMO, 03 a MUITO BOM e 05 a opção BOM. Acerca do *interesse e participação na criação e participação dos jogos*, 06 discentes julgaram como ÓTIMO e 08 como MUITO BOM. Por fim, no que se refere à *frequência e pontualidade*, 05 dos 14 respondentes a tomaram como ÓTIMO, 06 como MUITO BOM e 03 como BOM. Essas respostas podem ser vistas no quadro 02.

		Ótimo	Muito bom	Bom	Ruim	Não respondeu
Autoavaliação	Compreensão do assunto apresentado	04	07	03	00	00
	Integração com os demais participantes	06	03	05	00	00
	Interesse e participação na criação dos jogos	06	08	00	00	00
	Frequência e pontualidade	05	06	03	00	00

Quadro 02. Autoavaliação referente à participação dos alunos no curso.

Por fim, foram solicitados aos cursistas que avaliassem o curso em diferentes quesitos. O primeiro deles era em relação ao professor; o segundo a metodologia; e o terceiro o conteúdo programático do curso. As respostas foram variadas, sendo as mais frequentes ÓTIMO, MUITO BOM e BOM, como pode ser visto no Quadro 03. Destacamos que no item Conteúdo *Programático* 02 cursistas não opinaram sobre duas questões feitas.

		Ótimo	Muito bom	Bom	Ruim	Não respondeu
Professor	Conhecimento e domínio do assunto	14	00	00	00	00
	Clareza de explicação	12	02	00	00	00
	Facilidade de comunicação e de relacionamento com a turma	10	04	00	00	00
	Pontualidade	07	07	00	00	00
	Capacidade de incentivar a troca de experiências e conhecimentos	09	05	00	00	00
	Atendimento e esclarecimento de dúvidas individuais	09	05	00	00	00
	Coerência entre o programa de curso e a discussão feita em sala de aula	10	03	01	00	00
Metodologia	Qualidade do material didático, recursos instrucionais e audiovisuais	07	06	01	00	00
	Dinâmicas e técnicas de trabalho utilizadas	08	05	01	00	00
	Carga horária disponível para a disciplina	06	05	03	00	00
	Uso de recursos didáticos e audiovisuais	07	03	04	00	00

Conteúdo Programático	Aplicabilidade do conteúdo no seu cotidiano	08	04	01	00	01
	Nível de satisfação do conteúdo às suas necessidades profissionais	10	02	01	00	01
	Compreensão do objetivo da disciplina	09	04	01	00	00
	Adequação do referencial teórico metodológico	07	06	01	00	00
	Adequação da estrutura da disciplina a sua ementa	08	05	01	00	00

Quadro 03. Avaliação mais geral de diferentes quesitos do curso.

Os questionários continham também espaços para comentários e sugestões sobre cada questão. No campo para esse fim da primeira questão, 08 cursistas não teceram comentários nem sugestões e 06 deles se colocaram, sendo 04 afirmando a relevância que o curso teve e 02 apresentaram sugestões, sendo uma delas para que a carga horária fosse estendida e a outra para que as carteiras fossem mudadas. No espaço da segunda questão, 08 alunos também o deixaram em branco e 06 preencheram, expondo desejos particulares e a sua desenvoltura enquanto aluno. A área destinada à terceira questão contemplou um número maior de comentários e/ou sugestões, totalizando 09 respostas e 05 abstenções, demonstrando de forma geral um anseio pela continuidade do curso e como sugestão que o curso fosse ministrado a noite para a possibilidade de ampliação do público-alvo.

4 | CONCLUSÕES

O curso *Práticas pedagógicas na educação de Surdos: criando pontes para (re) construir materiais pedagógicos para o ensino de Libras*, buscou contribuir para a formação inicial e continuada de professores, propiciando o aprofundamento da aprendizagem de aspectos teóricos e de uso da Libras em situações contextualizadas e da (re) construção de materiais pedagógicos para o ensino de Libras como L1. Assim, com a oferta desse curso, as vivências e interações entre profissionais e alunos surdos e ouvintes, acreditamos ter contribuído para uma compreensão mais coerente sobre a importância do ensino da Libras, fortalecendo o seu ensino-aprendizagem como L1 para surdos, de forma contextualizada, rica de materiais pedagógicos que valorizem o aspecto viso-espacial da língua de sinais e as singularidades dos alunos surdos.

De acordo com a avaliação dos participantes deste curso percebemos a grande importância de propostas de cursos extensionistas na formação docente. Destacamos as contribuições das professoras colaboradoras Conceição de Maria Costa Saúde e Michelle Mélo Gurjão Roldão (UAL/CH/UFCG) que contribuíram de forma enriquecedora para a materialização do curso.

Foram apresentadas sugestões, no sentido de dar continuidade ao curso, mas

que fosse ministrado à noite para possibilitar a ampliação do público-alvo.

Por fim, evidenciamos que a vivência no contexto escolar da EDAC com o material produzido foi riquíssima, pois os participantes puderam entender melhor a necessidade de se trabalhar com um material de fácil produção e rico no visual respeitando, assim, a condição do surdo como um *Ser Vidente* e a Libras como língua primeira das pessoas surdas e sua condição bilíngue, em contextos escolares específicos e inclusivos.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino; SARUTA, Moryse Vanessa. **Programa curricular de língua brasileira de sinais para surdos**. São Paulo: IST, 2012.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras. _____. **Decreto nº 5626** de 22 de dezembro de 2005. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Pará bola. Editorial, 2009. (Série estratégias de ensino, 14).

GOLDFELD, M. (2001). **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista**. São Paulo: Plexus Editor LODI, Ana Claudia Balieiro; ROSA, André Luís Matioli; ALMEIDA, Elomena Barboza de. **Apropriação da Libras e o constituir-se surdo: a relação professor surdo-alunos surdos em um contexto educacional bilíngue**. ReVEL, v. 10, n. 19, 2012. [www.revel.inf.br].

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. (Disponível no Portal do MEC/SECADI/publicações/Educação Especial)

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas – SP: Autores Associados, 2011.

INCLUSÃO DIGITAL - INFORMÁTICA PARA A 3ª IDADE

Bruna Cristina de Albuquerque Sebold

Universidade Federal da Integração Latino
Americana Foz do Iguaçu – Paraná

Felipe Souza Davies

Universidade Federal da Integração Latino
Americana Foz do Iguaçu – Paraná

Marcelo Nepomoceno Kapp

Universidade Federal da Integração Latino
Americana Foz do Iguaçu – Paraná

RESUMO: A informática veio para ocupar e preencher a vida do homem moderno. Como sempre, as limitações desta área do conhecimento ainda hoje estão presentes na vida de grande parte da sociedade, onde o público com as maiores dificuldades, é a população cujo o acesso ao computador, não lhes fora concedido do mesmo modo que uma criança ou um jovem dos dias atuais. A presença da informática para a terceira idade só vem a agregar uma vida um tanto quanto ativa, recreativa, divertida e sem sombra de dúvida mais vigorosa. Tudo isso é possível com um simples clique em um mouse. A partir deste prisma, o presente projeto busca levar o acesso aos recursos tecnológicos à pessoas da terceira idade, democratizando o conhecimento, articulando o ensino com as demandas da sociedade, promovendo o crescimento pessoal e social dos envolvidos, levando à melhoria

das condições de vida e das perspectivas de atuação tanto na aspecto social quanto ao mercado de trabalho. A proposta consiste no desenvolvimento de cursos de informática para a terceira idade, relacionados a divulgação e uso de softwares livres e ferramentas da internet, de tal modo que o projeto atue como um simplificador na inserção deste público ao universo tecnológico dos computadores. A presença da Internet no cotidiano dos idosos proporciona pontos marcantes quanto a uma reinserção social dos mesmos, o que permite uma comunicação a distância, diminuindo assim a marcante sensação de solidão e isolamento, além de reforçar e exercitar a mente, a memória e aumentar sua autoestima.

PALAVRAS-CHAVE: Informática, idosos, reinserção social.

ABSTRACT: Informatics came to occupy and fill the life of modern man. As always, the limitations of this area of knowledge are still present in the life of a large part of society, where the public with the greatest difficulties is the population whose access to the computer was not granted in the same way as a child or a of the present day. The presence of computers for the elderly only adds to a life that is somewhat active, recreational, fun and without a doubt more vigorous. All this is possible with a simple click of a mouse. From this perspective, this

project seeks to bring access to technological resources to the elderly, democratizing knowledge, articulating education with the demands of society, promoting the personal and social growth of those involved, leading to the improvement of living conditions and the prospects for action in both the social and the labor market. The proposal consists in the development of computer courses for the elderly, related to the dissemination and use of free software and Internet tools, in such a way that the project acts as a simplifier in the insertion of this public to the technological universe of computers. The presence of the Internet in the daily life of the elderly provides important points for a social reinsertion of the same, which allows communication at a distance, thus reducing the marked feeling of solitude and isolation, as well as strengthening and exercising the mind, memory and increase its self esteem

KEYWORDS: Informatics, the elderly, social reintegration.

1 | INTRODUÇÃO

É evidenciado que nos últimos anos, o envelhecimento das populações tem crescido constantemente em relação à faixa etária mais jovem. No ano de 2010, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE cerca de 10,78% da população brasileira era composta de pessoas acima dos 64 anos de idade (IBGE, 2010).

De mãos dadas com este fato, estão as novas tecnologias digitais que despencam como uma avalanche a cada ano que passa. Dado o exposto, a busca por inserir-se no meio digital está sendo cada vez mais procurada pelo público específico, com o intuito principal de deixar ao sentimento de abandono provindo da sociedade contemporânea.

Desse modo o principal desafio a ser superado está exatamente no repasse do conhecimento básico em informática, já que a grande parte da terceira idade nunca teve nenhum contato com um computador. Esse agente limitante pode ser facilmente superado no momento em que políticas públicas, ações de entidades não governamentais, ou ainda, ações de extensão universitária como a do projeto em questão, estejam voltadas a atender as necessidades dos idosos. Afinal, a frase “*Nunca é tarde para aprender*”, certamente deve ser levada ao pé da letra, uma vez que o acesso a informação, seja de uma criança, de um jovem, de um adulto ou ainda de um jovem-adulto como chama-se a quem chegou na terceira idade, deve ser proporcionada independentemente de quaisquer fatores externos ocasionados pela sociedade moderna, superando-se quaisquer limitações e obstáculos que possam estar no decorrer do transcurso da vida e da aprendizagem.

2 | METODOLOGIA

Para a realização do referido projeto fora estabelecido uma divisão em módulos de

aprendizagem, a fim de que a transmissão de conhecimentos básicos em informática fossem contínuos, pretendendo-se melhores resultados com a progressiva caminhada em busca de um mínimo conhecimento. Dessa forma, o projeto está baseado em três módulos: Informática Básica, Informática Intermediária e Informática Avançada. Ambos módulos são de 32 horas totais e são realizados em encontros semanais com duas turmas de 20 alunos.

O módulo I (Informática Básica - 32h) é direcionado a participantes sem conhecimento prévio de informática, oportunizando o primeiro contato com o computador. Já o módulo II (Informática Intermediária - 32h) tem como objetivo uma continuação do módulo I, promovendo uma iniciação dos participantes com aplicações de escritório, como o pacote BrOffice e navegação na internet. E por fim, o módulo III (Informática Avançada - 32h) tratará da revisão dos principais conteúdos do módulo II para garantir a fixação do conteúdo essencial e serão priorizada as técnicas de acesso a redes sociais e utilização do e-mail.

Para isso, serão ministradas aulas com duração de 100 minutos para cada turma, toda quarta-feira no período vespertino, na praça da Bíblia, ao lado do Teatro Barracão, tratando dos principais tópicos de cada módulo e estimulando uma socialização, conversação, práticas laborais, assim como dinâmicas de grupo com os alunos participantes da extensão. Serão utilizados recursos multimídia (datashow, powerpoint, vídeos, músicas, imagens, etc.) para a apresentação de conteúdo, bem como poderão ser desenvolvidos materiais didáticos impressos para que os alunos possam estudá-los como uma espécie de lembrete.

As turmas são compostas de 20 alunos cada e contaram com computadores para o acompanhamento em tempo real das aulas práticas repassadas pelos professores. Considerando a complexidade de ministrar um curso de informática básica para uma turma de alunos de terceira idade composta por pessoas recém alfabetizadas, as aulas serão ministradas por dois professores na mesma sala de aula, sendo que poderão ser intercalados os dias em que cada professor dirija o curso da aula e realize a apresentação geral do tema. A presença de dois professores em sala de aula é de fundamental importância para garantir um adequado andamento do curso e possibilita maior assistência e proximidade com os alunos.

3 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nos últimos anos, o envelhecimento das populações tem crescido constantemente em relação à faixa etária mais jovem. No ano de 2010, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE cerca de 10,78% da população brasileira era composta de pessoas acima dos 64 anos de idade (IBGE, 2010). Nos próximos 20 anos, estima-se que a população idosa do Brasil possa chegar a mais de 30 milhões de pessoas e, segundo estimativas da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2007),

por volta de 2050 haverá mais idosos do que crianças no planeta, conforme citado por Bizeli (2009, p.2).

Segundo Garcia (2001, p.10), “a inclusão digital pode ser encarada como um dos agentes impulsionadores para uma maior aproximação e comunicação entre pais, filhos e netos, principalmente pelo reconhecimento do potencial do idoso para a aprendizagem da tecnologia e de uma nova linguagem, até então concebidas para os mais jovens”. Esta fatia da população passa a ser de grande interesse na medida em que também tem se diferenciado pelo seu crescente poder de compra e disponibilidade de tempo livre.

Constata-se, desta forma, que a terceira idade faz parte de um mercado em expansão não só do ponto de vista populacional, como também econômico, representando, de acordo com Farias e Santos (1998), um imenso potencial, merecendo, portanto, uma maior atenção por parte dos pesquisadores. (apud ESTEVES, SLONGO 2012, p. 2). Nesse sentido buscou-se proporcionar a um grupo de idosos a inserção no meio tecnológico através do curso Informática para a terceira idade. Em geral, há entre os idosos medos e resistências a tudo que é novo, mas possivelmente assim que eles estiverem familiarizados com essas tecnologias, deixará de existir a insegurança.

Sendo assim, a Terceira Idade também é convidada a fazer uso da Internet, a trocar idéias com outras pessoas, facilitando com isso a comunicação entre os grupos. Os idosos de hoje estão procurando atualizar-se mediante cursos de informática, aprendendo a navegar na Internet, buscando desse modo uma maior integração social. (Garcia, 2001, p.15, p.16).

Ainda que grande parte da população esteja frequentemente conectada e atualizada com relação às novas tecnologias e o mundo da informática, persiste um número significativo de pessoas que ainda não tiveram acesso ao conhecimento e adaptação ao mundo tecnológico. De acordo com Pretto (1996), a geração atual é introduzida no universo tecnológico desde cedo e, por esta razão, possui intimidade com este meio. Em contrapartida, os indivíduos da terceira idade têm revelado dificuldades em entender esta nova linguagem e em lidar com os avanços tecnológicos, até mesmo nas questões mais básicas como operar eletrodomésticos, celulares e caixas eletrônicos instalados em bancos (NOGUEIRA et al., 2008). (apud ESTEVES, SLONGO 2012, p. 3).

A Internet é uma tecnologia que pode vir a motivar os idosos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis que nela se encontram. Moran (1998, p.128) comenta que: [...] a Internet ajuda a desenvolver a intuição, a flexibilidade mental, a adaptação a ritmos diferentes. A intuição, porque as informações vão sendo descobertas por acerto e erro, por conexões “escondidas”. As conexões não são lineares, “linkando-se” por hipertextos, textos, interconectados, mas ocultos, com inúmeras possibilidades diferentes de navegação. [...] Na Internet também desenvolvemos formas novas de comunicação, principalmente a escrita. (apud GARCIA 2001, p. 31).

Por outro lado, também pode haver uma certa resistência ao que é novo e

desconhecido, pois tudo o que é novo normalmente nos deixa de certa forma receosos e superar este obstáculo só traz benefícios para quem o faz. Segundo (MORAES, 1997, p.174) ensinar a cada um a medida de suas possibilidades, dar opções e oportunidade de aprender de acordo com as suas capacidades e as suas inteligências, lembrando que cada ser humano é o seu próprio agente de decisão e responsabilidade [...] (apud GARCIA 2001, p.33).

No Brasil e em diversos países do mundo, projetos de inclusão social para a terceira idade têm sido desenvolvidos por universidades e outros órgãos. Esses projetos objetivam reinserir o idoso na sociedade, melhorar suas relações familiares e interpessoais, bem como elevar a autoestima. Garcia, (2001, p. 42) apresenta alguns benefícios oriundos desse tipo de programa:

1. a capacidade para manter contato com os amigos distantes, através de e-mail;
2. sentimento de conforto com a tecnologia e o poder de ajudar outros principiantes;
3. anonimato visual via Internet capaz de eliminar os estereótipos relacionados à idade;
4. a aprendizagem e o sentimento de comunicação criado através de comunidade online e trocas de e-mail, caminho efetivo para o fim da solidão;
5. através da “web” a possibilidade de substituir a viagem física de idosos que estão fisicamente ou financeiramente limitados;
6. serviços bancários online benefícios também para o incapacitado, em especial no inverno rigoroso;
7. a variedade de informações e idéias disponíveis na Internet capaz de enriquecer as perspectivas dos idosos;
8. atividade intelectual de formular pensamentos em escrever para outras pessoas, seja por e-mail, boletim, fóruns ou espaços de bate-papo (LEARNING..., 1999, p.5).

Os desafios apresentados pelo envelhecimento da população variam em dimensões e dificuldades, mas é imperioso que o idoso seja integrado na sociedade como alguém que acumulou experiências e tem muito a contribuir. Assim, ações eficazes e adequadas devem ser adotadas para que a população de idosos continue a crescer com a melhor qualidade de vida e valorização possíveis. E que envelhecer perca a conotação de viver afastado da sociedade e ser um peso para a família. (ESTEVEES, SLONGO 2012, p. 2, p.3).

Desta maneira este projeto de extensão vislumbra a oportunidade de atuar como agente de caráter inovador, possibilitando a este grupo de idosos uma realização de caráter pessoal e social com o enriquecimento de seus conhecimentos e a possibilidade de maior participação no âmbito familiar e social. Não menos importante, também o

incremento da experiência dos novos docentes que estiverem atuando como agentes disseminadores e captadores de conhecimento, pois ensinando, igualmente se aprende, dessa maneira realizando uma troca de experiências e conhecimentos.

4 | RESULTADOS

Obtivemos uma grande adesão do público alvo do projeto, onde foi possível formar 2 turmas de 20 alunos cada, para ministrar as aulas de informática básica. No decorrer do curso será solicitado um feedback aos alunos referente aos aspectos pedagógicos das aulas. Ao término do curso será aplicado um questionário contendo aspectos do curso como conteúdo programático, didática, carga-horária para que os alunos possam avaliar o seu nível de satisfação e aproveitamento. Esses dados serão de grande valia para nortear os ajustes necessários para que alcancemos um maior aproveitamento do curso de informática básica.

5 | CONCLUSÕES

Observamos um enorme desejo que habita na terceira idade, um desejo de participação, de integração, de renovação no âmbito intelectual e sociocultural que os torna mais fortes e os faz buscar constantemente a aprendizagem de coisas novas. Dessa maneira, eles se interessam por toda forma de aprendizado que lhes possibilitem estar novamente integrados à sociedade e porque não dizer à família, visto que muitas dessas pessoas têm filhos, netos ou até mesmo bisnetos que utilizam a informática em algum momento do seu cotidiano. Para estes, poder conhecer o mundo da informática, significa integrar-se a um mundo que antes era inacessível, podendo a partir deste momento trocar experiências tecnológicas com seus familiares e amigos.

Estimulado através do exercício mental do estudo, o indivíduo previne enfermidades de cunho mental, renova-se e eleva sua autoestima, autonomia e oportunidades. Certamente há diversos obstáculos a serem superados, desde as menores dificuldades de compreensão, visão, audição, coordenação motora até as mais avançadas diversidades. Essas dificuldades partem não apenas dos alunos, mas também dos professores, por conta da diferença de idades e de forma de pensamento, dessa forma estimula-se a empatia, flexibilidade, paciência e persistência, como requisitos de primordial importância tanto em alunos como nos professores, a fim de alcançar os objetivos propostos que são de possibilitar a terceira idade o combate à exclusão sofrida nessa fase e promover o resgate de valores morais e cívicos preconizados no Estatuto do Idoso para uma melhor qualidade de vida através da inclusão digital..

REFERÊNCIAS

BIZELLI, M. H. S. S. et al. **Informática para a terceira idade – características de um curso bem-sucedido**. Rev. Ciênc. Ext. v.5, n.2, 2009.

DOMINGUEZ GARCIA, Heliéte. **A terceira idade e a Internet: uma questão para o novo milênio**. 2001. 171 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2001. Disponível em: http://www.anpad.org.br/adm/pdf/2012_EMA364.pdf.

ESTEVES, P. S.; SLOGO, L. **A Internet e a Terceira Idade: elaboração de um modelo teórico para a compreensão deste comportamento de consumo**. Curitiba, p.1-16, maio 2012. Disponível em: http://www.anpad.org.br/adm/pdf/2012_EMA364.pdf. Acesso em: 16 set. 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Séries estatísticas & séries históricas**. O Instituto. Rio de Janeiro; 2010a. Disponível em: Acesso em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao/9114retro-projecao-da-populacao.html?=&t=resultados>. Acesso em: 14 set. 2018.

JOGOS COOPERATIVOS DE INCLUSÃO BILÍNGUE: ESTRATÉGIAS DE ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL NA ESCOLA DE ENSINO REGULAR PARA ALUNOS COM SURDEZ

Maria de Lourdes Leite Paiva

Prefeitura Municipal de Fortaleza/SME – Fortaleza
- Ceará

Robéria Vieira Barreto Gomes

Universidade Federal do Ceará – Fortaleza -
Ceará

Querem Hapuque Monteiro Alves Muniz

Prefeitura Municipal de Fortaleza SME –
Fortaleza - Ceará

Raquel Araújo Pompeu

Prefeitura Municipal de Fortaleza SME – Fortaleza
- Ceará

RESUMO: Essa pesquisa foi realizada em uma Escola de Fortaleza e teve como objetivos conhecer os aspectos sócioafetivo, socioambiental e sócio-cognitivo com as Atividades Físicas Inclusivas – AFI, através dos jogos cooperativos de inclusão bilíngue de uma aluna de iniciais MF de 13 anos do 5º ano e analisar como acontece a socialização com seus pares. O estudo foi realizado no período de fevereiro a dezembro de 2015 com uma aluna que frequenta o AEE. Para fundamentarmos a investigação utilizamos os estudos de FERREIRA (2011), SASSAKI (2005) e VYGOTSKY (1993). Como instrumentos de coleta de dados utilizamos a análise documental e observação da aluna no AEE da SRM. Os resultados apontaram que nesse

período notou-se que sua oralidade era falha, MF não sentia-se a vontade no atendimento, decidiu-se fazer o atendimento indireto na sala de aula comum, 50min duas vezes na semana, com o currículo de LIBRAS através de jogos cooperativos de inclusão: contação de história, dominó humano, conversação. A partir desse processo aproximadamente um mês de intervenção notou-se um grande avanço na afetividade e socialização de MF através da comunicação bilíngue com seus pares e elevação da autoestima. Antes da intervenção MF tinha grandes dificuldades em compreender palavras simples como CASA-A em Português/ Libras-L2. Dessa forma decidiu-se favorecer a inclusão escolar nas dimensões Atitudinal, Comunicacional, Instrumental e Metodológica no uso de jogos cooperativos de inclusão e concluiu-se que essa metodologia nos propiciou os resultados satisfatórios nos aspectos em referência.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos cooperativos de inclusão, Surdez, Aspectos sócioafetivo, socioambiental e sócio-cognitivo.

ABSTRACT: This research was carried out in a School of Fortaleza and had as objectives to know the socio-affective, socioenvironmental and socio-cognitive aspects with the Inclusive Physical Activities - AFI, through cooperative games of bilingual inclusion of a 13-year-old MF

student of the 5th year and analyze how socialization happens with peers. The study was conducted in the period from February to December 2015 with a student attending the ESA. In order to base the research, we used the studies of FERREIRA (2011), SASSAKI (2005) and VYGOTSKY (1993). As data collection instruments we used the documentary analysis and observation of the student in the ESM of SRM. The results indicated that in this period it was noticed that their orality was flawed, MF did not feel comfortable in attendance, it was decided to perform the indirect attendance in the common classroom, 50min twice a week, with the curriculum of LIBRAS through cooperative games of inclusion: storytelling, human domino, conversation. From this process approximately one month of intervention a great advance in the affectivity and socialization of MF through bilingual communication with its peers and elevated self-esteem was noticed. Before the intervention MF had great difficulties in understanding simple words like CASA - / \ in Portuguese / Libras-L2. Thus, it was decided to favor school inclusion in the Attitudinal, Communicational, Instrumental and Methodological dimensions in the use of cooperative games of inclusion and it was concluded that this methodology gave us satisfactory results in the aspects in reference.

KEYWORDS: Cooperative games of inclusion, Deafness, Socio-affective aspects, social-environmental and socio-cognitive.

1 | INTRODUÇÃO

Os jogos cooperativos para educação bilíngue estão sendo desenvolvido cada vez na promoção dos alunos surdos. Estudos indicam que as definições de jogos e brincadeiras são baseadas na literatura e pesquisa que foram desenvolvidas em diferentes populações (ROCHA FERREIRA, 2006; ROCHA FERREIRA; FERREIRA, 2005; ROCHA FERREIRA et al., 2005). Partindo desse contexto, essa pesquisa justifica-se por compreendermos que os Jogos são atividades físicas ou mentais, com caráter lúdico, de divertimento, e organizados por um sistema de regras que define quem ganha e quem perde. Além disso, requerem habilidades específicas, estratégias e/ou sorte. Brincadeiras são atividades com caráter de desenvolvimento, sem a conotação de perder e ganhar, e atividades físicas inclusivas são quaisquer atividades físicas tanto esportivas como brincadeiras lúdicas que se possa utilizá-las com a participação de toda clientela que se tenha em um grupo com e sem deficiência.

Seguindo a linha de raciocínio de LIMAVERDE (2010), percebeu-se que essa escolarização para a criança com Surdez é diferenciada na maneira de ser articulada em relação às outras deficiências e decidiu-se promover estratégias de desenvolvimento utilizando as Atividades Físicas Inclusivas através dos jogos cooperativos de inclusão, seguindo a linha de pensamento de FERREIRA (2011).

Nesse contexto, os objetivos dessa pesquisa foram conhecer os aspectos sócioafetivo, socioambiental e sócio-cognitivo com as Atividades Físicas Inclusivas – AFI, através dos jogos cooperativos de inclusão bilíngue da aluna de iniciais MF de 13

anos do 5º ano e analisar como acontece à socialização com seus pares.

Atualmente valoriza-se o bilinguismo, método criado em 1981, por Daniele Bouvet, que valoriza a língua natural do surdo, e tem como pressuposto que o indivíduo surdo deve ser bilingue, ou seja, que ele deva adquirir como língua materna a língua de sinais, considerada sua língua natural, e como segunda língua, a língua oficial de seu país. O surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo aceitar e assumir sua surdez, formando uma comunidade, com cultura e língua própria, DORZIAT (1997), esclarece que a concepção do oralismo visa à integração dos surdos, na comunidade de ouvintes, condicionando-os ao aprendizado e desenvolvimento da linguagem oral. Considera-se que, para a boa comunicação, a pessoa com surdez deve ser bem oralizada, sendo o principal objetivo dessa filosofia, como já foi apresentado, realizar reabilitação da criança surda em direção à “normalidade”, à “não surdez”, e segundo VYGOTSKY (1993), o homem se produz na e pela linguagem, isto é, é na interação com outros sujeitos que formas de pensar são construídas por meio da apropriação do saber da comunidade em que está inserido o sujeito. A relação entre homem e mundo é uma relação mediada, na qual, entre o homem e o mundo existem elementos que auxiliam a atividade humana. Estes elementos de mediação são os signos e os instrumentos. O trabalho humano, que une a natureza ao homem e cria, então, a cultura e a história do homem, desenvolve a atividade coletiva, as relações sociais e a utilização de instrumentos. Os instrumentos são utilizados pelo trabalhador, ampliando as possibilidades de transformar a natureza, sendo assim, um objeto social e de acordo com esse pensamento empenhou-se em elaborar estratégias que minimizassem as barreiras existentes para esse desenvolvimento e assim foi realizado com as Atividades Físicas Inclusivas através dos jogos cooperativos de inclusão bilíngue associado aos instrumentais de Avaliação do Desenvolvimento Psicomotor - ADP da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da Prefeitura Municipal de Fortaleza. Esse experimento foi realizado no período de fevereiro a dezembro de 2015 com uma aluna surda de inicial M.F. do AEE/SRM, onde foram atendidos aproximadamente 42 alunos com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento¹, Altas Habilidades/ Superdotação. O Plano elaborado teve início em meados do mês de fevereiro com estratégia indireta de Atendimento Educacional Especializado.

Os Resultados apontaram que, M. F., sujeito dessa pesquisa, apresenta diagnóstico de Perda Auditiva Profunda Bilateral, segundo exame de audiometria realizado no Núcleo de Tratamento e Estimulação Precoce - NUTEP. A referida aluna não sentia-se a vontade no atendimento, decidiu-se fazer o atendimento indireto na sala de aula comum, 50min duas vezes na semana, com o currículo de LIBRAS através de jogos cooperativos de inclusão: Contação de história, dominó humano, conversação. Notou-se um grande avanço na afetividade e socialização de MF através da comunicação bilíngue com seus pares e elevação da autoestima. Dessa forma, concluímos que uso de jogos cooperativos de inclusão propiciou os resultados satisfatórios nos aspectos

¹ Nova Reformulação do DSM-V foi substituído para Transtorno do Espectro do Autismo – TEA.

em referência. No próximo item vamos conhecer os aspectos metodológicos que nortearam os resultados da pesquisa.

2 | METODOLOGIA

Para alcançarmos os objetivos propostos, utilizamos o estudo de caso, que segundo Merriam (1988) “[...] é um estudo sobre um fenômeno específico tal como um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição ou um grupo social”, ou seja, é uma investigação que busca estudar o sujeito na sua amplitude. Como instrumentos de coletas empregamos a observação do aluno no ambiente escolar; entrevista com a família a mãe da aluna e análise documental: relatórios da professora de sala comum, avaliação diagnóstica e análise documental como laudo médico e exames realizados. O resultado da análise do material nos proporcionou investigar a elaboração de um Plano de AEE adequado as suas necessidades educacionais.

Para subsidiarmos a fundamentação teórica buscou-se estudos nas pesquisas já consolidadas de autores como DORZIAT (1987), FERREIRA (2011), LIMAVERDE (2010), SASSAKI (2005), VYGOTSKY (1989) dentre outros.

3 | JOGOS COOPERATIVOS DE INCLUSÃO BILÍNGUE: ESTRATÉGIAS DE ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL

A proposta de Educação Física inclusiva passa necessariamente por práticas/vivências corporais que supõem uma colaboração estreita entre professores e alunos. Por isso, os objetivos pedagógicos estarão sendo estabelecidos a partir das possibilidades de cada aluno e é importante salientar que antes de iniciar uma atividade prática, por exemplo, a mesma seja demonstrada. Enfim, a Educação Física inclusiva é um desafio que pode/deve ser plenamente cumprido. Mas, para isso, é necessário quebrar/desestabilizar práticas cristalizadas e atuar com práticas corporais relacionais, que respeitem as diferenças de cada um (FERREIRA, 2011).

Dessa forma, tecnologias vêm sendo utilizadas no intuito de favorecer essas práticas inclusivas, como exemplo os Jogos Cooperativos, os quais se caracterizam pela aplicação de jogar com o outro e não contra o outro.

As definições de jogos e brincadeiras são baseadas na literatura e pesquisa que foram desenvolvidas em diferentes populações. Que os jogos são atividades físicas ou mentais, com caráter lúdico, de divertimento, são organizados por um sistema de regras que define quem ganha e quem perde e, além disso, requerem habilidades específicas, estratégias e/ou sorte. As brincadeiras são atividades com caráter de desenvolvimento, sem a conotação de perder e ganhar (ROCHA FERREIRA, 2006; ROCHA FERREIRA; FERREIRA, 2005; ROCHA FERREIRA et al., 2005).

Os Jogos Cooperativos de inclusão fazem parte da Educação Física Inclusiva e são dinâmicas de grupo, que têm por objetivo despertar a consciência de cooperação e promover efetivamente a ajuda entre as pessoas. Neste, aprende-se a considerar o outro que joga como um parceiro, e não como adversário, fazendo com que a pessoa aprenda a se colocar no lugar do outro, e não priorizar apenas o seu lado (FERREIRA, 2011).

Dessa forma, percebe-se que esse tipo de modalidade busca unir as pessoas e reforçar a confiança em si mesma e nos outros, as pessoas geralmente participam autenticamente, pois ganhar ou perder não é o que realmente importa, e ainda ajuda as pessoas a se libertarem da competição, seu objetivo maior é a participação de todos por uma meta em comum, sem agressão física, e cada um no seu próprio ritmo.

Os jogos cooperativos ajudam as pessoas a aprenderem a trabalhar em grupos, muito por não existir uma faixa etária específica em cada jogo, desde crianças até adultos. O que mais importa em jogos cooperativos é a colaboração de cada indivíduo do grupo, e o que cada um tem para oferecer no momento da atividade, independente da sua limitação (SOLER, 2003).

Segundo VYGOTSKY (1989), a aprendizagem tem um papel fundamental para o desenvolvimento do saber, do conhecimento. Todo e qualquer processo de aprendizagem é ensinoaprendizagem, incluindo aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre eles. Ele explica esta conexão entre desenvolvimento e aprendizagem através da zona de desenvolvimento proximal (distância entre os níveis de desenvolvimento potencial e nível de desenvolvimento real), um “espaço dinâmico” entre os problemas em que uma criança pode resolver sozinha (nível de desenvolvimento real) e os que deverá resolver com a ajuda de outro sujeito mais capaz no momento, para em seguida, chegar a dominá-los por si mesma (nível de desenvolvimento potencial). E que o homem se produz na e pela linguagem e é na interação com outros sujeitos que formas de pensar são construídas por meio da apropriação do saber da comunidade em que está inserido o sujeito.

Nesse sentido, a presente pesquisa buscou desenvolver um jogo cooperativo para ser utilizado com pessoas surdas, o “dominó bilíngue humano”, o qual é um jogo cooperativo de inclusão que possui metodologia de fácil aplicação, prazerosa, e que estimula a equilíbrio sócioafetiva/emocional e socioambiental e sócio-cognitiva, ajudando no desenvolvimento cognitivo da clientela.

A utilização dessa prática contribui para uma cooperação e solidariedade relacionais com seus pares e ambientes, a elevação da autoestima, e conseqüentemente a facilitação da aprendizagem, e troca de saberes de todos os participantes.

Dessa forma, a relevância da pesquisa é fundamentada no fato que o jogo é uma atividade social que contribui de forma prazerosa no desenvolvimento global da criança; inteligência, afetividade, motricidade e sociabilidade, e ajuda a criança a reconhecer suas potencialidades e aprender a superar seus próprios limites.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nossos resultados mostraram que a aluna chegou à escola com dificuldades na adaptação e rotina em sala de aula comum, não participava de nenhuma atividade, não existia espaço que lhe agradasse, sempre retraída em sua cadeira, foi organizado dois atendimentos no AEE, a mãe veio com a aluna apenas três atendimentos, pois, a mesma não sentia-se a vontade, na Avaliação Diagnóstica e nos ambientes da escola, percebeu-se que M. F. estava com os aspectos sócioafetivo/emocional e socioambiental bastantes comprometidos e que sua oralidade era falha, além de que a aluna estava na fase inicial da adolescência.

Em estudos realizados percebe-se que pessoas com surdez são pensadores visuais e de linguagem, que crianças não-verbais terão mais facilidade em associar palavras às figuras se visualizarem a palavra escrita e a figura em um cartão. Como alguns não entendem desenhos, é recomendável trabalhar-se primeiramente com objetos reais e fotos e alguns conceitos devem ser demonstrados de forma concreta como teatral ou cênica.

Devido à rejeição de M. F. ao Atendimento Educacional Especializado respeitou-se a vontade e individualidade da mesma, porém, decidiu-se organizar um atendimento estratégico e indireto para eliminar as dificuldades e barreiras existentes no desenvolvimento dos aspectos sócioafetivo, sócioambiental e cognitivo. O atendimento foi organizado da seguinte forma: de fevereiro a dezembro de 2015; duas vezes por semana; tempo de atendimento de 50 minutos. A composição do atendimento: coletivo em sala comum e em quadra, pátio ou extracurricular.



Figura 1 – Aula de LIBRAS na sala de aula comum

Fonte: Autor PAIVA, 2015 (Imagem das aulas de LIBRAS na sala de aula comum dos alunos do 5º ano da referida pesquisa)



Figura 2 – A aluna expressando alegria por ter conhecimento no assunto

Fonte: Autor PAIVA, 2015 (Imagem das aulas de LIBRAS na sala de aula comum dos alunos do 5º ano da referida pesquisa)



Figura 3 – Alunos interagindo apresentando seu nome em LIBRAS para o colega

Fonte: Autor PAIVA, 2015 (Imagem das aulas de LIBRAS na sala de aula comum dos alunos do 5º ano da referida pesquisa)



Figura 4 – Professora da sala de aula comum aprendendo juntos com os alunos a LIBRAS.

Fonte: Autor PAIVA, 2015 (Imagem das aulas de LIBRAS na sala de aula comum dos alunos do 5º ano da referida pesquisa)



Figura 5 – Professora da sala de aula comum aprendendo juntos com os alunos a LIBRAS.

Fonte: Autor PAIVA, 2015 (Imagem das aulas de LIBRAS na sala de aula comum dos alunos do 5º ano da referida pesquisa)

O atendimento em sala foi realizado através de jogos cooperativos de inclusão, utilizando sempre a ciranda com contação de história bilíngue, dominó bilíngue de palavras, figuras, sinais em instrumentos concretos construídos para esse fim, e em quadra com as atividades físicas inclusivas com todos os alunos com e sem deficiência (pares) para facilitar a inclusão da mesma.



Figura 6 – Peça do jogo cooperativo de inclusão denominado Dominó Humano

Fonte: Autor PAIVA, 2015 (Recurso pedagógico construído e utilizado para o desenvolvimento sócio-cognitivo dos alunos do 5º ano da referida pesquisa)



Figura 7– Peça do jogo cooperativo de inclusão denominado Dominó Humano

Fonte: Autor PAIVA, 2015 (Recurso pedagógico construído e utilizado para o desenvolvimento sócio-cognitivo dos alunos do 5º ano da referida pesquisa).

Esse recurso pedagógico segue a metodologia do jogo de dominó, é um recurso que desenvolve nos participantes a percepção, atenção e memória, assimilação, classificação de sinais e cores, todas as peças se encaixam entre si com detalhamento de cores, que facilitam a aprendizagem do bilinguismo, as peças são de A à Z incluindo o Ç, em L2, PORTUGUÊS/LIBRAS, é utilizado em ciranda, pode ser realizado em qualquer lugar como sala comum de ensino regular, pátio, biblioteca, quadra e etc. Se observarmos a Figura 6 em seu rodapé e direita podemos ver que a cor em volta é verde escuro sinalizando o Cê-cedilha e na Figura 7 na esquerda e cabeçalho a cor também é verde escuro sinalizando a letra Cê-cedilha, isso apresenta um elo que é percebido pelos alunos nas práticas do jogo, é um jogo cooperativo de inclusão porque ao longo da prática os mesmos vão unindo as mãos após a realização do sinal, se esquecer pode olhar para o colega anterior, uma prática lúdica que desperta a espontaneidade de colaboração dos envolvidos e aprendem se divertindo.

Os materiais produzidos e utilizados com os alunos foram: praxia fina (colagem em linhas retas, sinuosas e verticais); Computador e teclado; Agenda Diária; Construir vocabulário bilíngue para ler e escrever, quando são aprendizagens visuais; Instruções curtas facilitam a aprendizagem; Tarefas gradativas; Trabalhar com o que o aluno gosta; Verbalizar em LIBRAS a estrutura da frase para o aluno ou até escrever para ele copiar; Pintura e desenho.

Para haver um melhor desenvolvimento com maior rapidez e dinâmica da evolução do aluno fez-se necessários, parcerias com outras instituições e profissionais de áreas específicas, a saber: Família; Psicólogo; Fonoaudiólogo e a principal estratégia que foi a articulação com a Professora da sala de aula comum.

Na sala comum apenas no período de fevereiro a junho, notou-se avanços significativos de aprendizagem em relação a M. F., seus pares e professora de sala, tanto os alunos como a professora não tinham conhecimentos com a LIBRAS, as aulas

tornaram-se disputadas pela a referida clientela, a turma ficou ansiosa pelas aulas de Libras devido ser conteúdo diferente e com metodologia lúdica, percebeu-se durante esse período que os alunos aprenderam o alfabeto e nomes, aprendizagem relevante na língua de sinais, comunicavam-se através da linguagem alfabética e alguns sinais entre si e com M. F., facilitou-se a comunicação e compreensão da referida aluna com seus pares e professora. A metodologia foi tão bem aceita que até a gestão escolar participava em alguns momentos, durante todo o período da pesquisa a professora do AEE por hipótese alguma poderia faltar nos dias das aulas, pois, as mesmas eram muito esperadas por todos da sala.

Nesse íterim, observou-se elevação da autoestima de M. F., julgava-se mais inteligente nos momentos das aulas, orientava os colegas, participava das atividades em sala e demonstrava-se sempre alegre e sorrindo, seu comportamento mudou bastante.

Em quadra no início não aceitava participar e de acordo que acontecia às práticas cooperativas em sala comum ela foi demonstrando interesse em participar de todas as atividades, no final do processo a mesma externava está bem socializada, participava também das atividades culturais da escola que antes essas ações não eram possíveis devido ao comportamento atípico da mesma, o seu desenvolvimento cognitivo foi tão expressivo que sua mãe não queria que a mesma saísse da escola, porém, não foi possível por ser uma escola de 1º ao 5º anos e naquele momento reter a aluna no mesmo ano, poder-se-ia ter um efeito negativo emocional na aluna.

Segundo a professora da sala comum, essa estratégia foi de fundamental importância não só para M. F., mais para todos os envolvidos, pois proporcionou o aprendizado nessa clientela, despertou o sentimento de solidariedade, companheirismo e amizade mútua, pois sabe-se que hoje e sempre todos os indivíduos são considerados na mesma normalidade, porém, respeitando-se as diferenças individuais.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que o desenvolvimento humano, está imbricado ao próprio DPM (Desenvolvimento Psicomotor) lado a lado com os aspectos cognitivos, afetivos e sociais. E, portanto, pode-se dizer que o desenvolvimento está presente na maioria das ações, seja na escola, na família ou em lugares diversas de socialização ambiental como a dança, a recreação, o esporte e lazer.

Nessa ótica, e de acordo com os resultados obtidos os objetivos foram alcançados, a metodologia foi muito bem aplicada, porém, necessita que seja replicada por outros professores da sala de aula comum e em formação de professores.

E que a princípio, o conhecimento acerca do desenvolvimento motor teve muito a contribuir com os programas de intervenção em Educação Física Inclusiva ou Atividades Físicas Inclusivas e que os objetivos propostos até o momento estão sendo satisfatórios.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei N^o. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto N^o. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 03. maio. 2010.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensino de Língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica.** Vol.2, 2^a ed., Brasília: MEC/SEESP, 2007.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez.** 4^a ed. , Brasília: MEC/SEESP, 2006.

DORZIAT, A. Metodologias específicas ao ensino de surdos: análise crítica. **Integração**, n. 18, p. 13-8, 1997.

FERREIRA, E. L. **Atividades físicas inclusivas para pessoas com deficiência**, /Eliana Lucia Ferreira (organizadora). - Mogi das Cruzes : Confederação Brasileira de Dança em Cadeira de Rodas, 2011. 238 p. : il. ; 21 cm. — (Inclusão e deficiência ; v. 2)

_____, **Atividades físicas inclusivas para pessoas com deficiência** / Eliana Lucia Ferreira (organizadora). - Mogi das Cruzes : Confederação Brasileira de Dança em Cadeira de Rodas, 2011. 238 p. : il. ; 21 cm. — (Inclusão e deficiência ; v. 4)

_____, **Atividades físicas inclusivas para pessoas com deficiência** / Eliana Lucia Ferreira (organizadora) Mogi das Cruzes; Confederação Brasileira de Dança em Cadeiras de Rodas, 2011. (Inclusão e deficiência; v.8).

LIMAVERDE, A; POULIN, J. R.; FIGUEIREDO, R. V. **Atendimento Educacional Especializado do aluno com deficiência intelectual.** São Paulo: Moderna, 2010.

GOMES, R. V. B.; FIGUEIREDO, R. V.; SILVEIRA, S. M. P.; CAMARGO, A. M. F. **Políticas de Inclusão Escolar e Estratégias Pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado** 2016.

Merriam, S. (1988) **Case study research in education: A qualitative approach.** San Francisco, CA: Jossey-Bass.

SASSAKI, R.K. **Acessibilidade total:** uma questão de direitos humanos, CANOAS, 2005. Texto abordado na I Conferência Municipal de Direitos da Pessoa com Deficiência, do Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência de Canoas, em 21 de setembro de 2005, na cidade de Canoas; RS.

SOLER, R. **Jogos Cooperativos para Educação Infantil.** Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

VYGOTSKY: **Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio- histórico.** Scipione. Série Pensamento e Ação no Magistério. 1993.

_____, Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1989. p. 103-117.

_____, **Pensar a educação: contribuições de Vygotsky.** In: Piaget- Vygotsky: novas contribuições para o debate. São Paulo:Ática, 1988.

NUSOEP: NÚMEROS, SÍMBOLOS, OPERAÇÕES E EQUAÇÃO DO PRIMEIRO GRAU. UM *KIT* EVOLUTIVO PARA DE MATEMÁTICA PARA DEFICIENTES VISUAIS

Kíssia Carvalho

Instituição Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB
Cajazeiras – Paraíba

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Instituição Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB
Cajazeiras – Paraíba

Marcos Antônio Petrucci de Assis

Instituição Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB
Cajazeiras – Paraíba

José Nunes Aquino

Instituição Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB
Cajazeiras – Paraíba

Luciene do Carmo Santos

Instituição Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB
Cajazeiras – Paraíba

RESUMO: As pessoas com deficiência apresentaram taxas de alfabetização menores do que a população total em todas as regiões brasileiras. Nas três últimas décadas, devido à criação das leis que estimulam a inclusão, houve um grande crescimento do número de alunos com alguma deficiência nas escolas de ensino básico. Esse processo ainda é um grande desafio para as escolas regulares e

projetos pedagógicos têm sido desenvolvidos para preencher as lacunas geradas nesse processo de inclusão. Em particular, para os alunos com deficiência visual é fundamental que os professores tenham o conhecimento das duas principais vias sensoriais, a saber: a audição e o tato. A aquisição do pensamento matemático acontece sistematicamente, ou seja, só é possível acompanhar um pensamento se compreender outro. O *kit* pedagógico Número, Símbolo, Operações e Equação do Primeiro Grau (NUSOEP) que utiliza celas Braille para representar números, símbolos e um plano-lousa para resolução de equações foi concebido a partir de diversos materiais, buscando conectar a característica evolutiva e sistemática do aprendizado em matemática com a necessidade de materiais didáticos que explorem os sentidos tátil e auditivo. Produzido no Laboratório de Ensino em Matemática (LABEM) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), Campus Cajazeiras, por alunos do Curso de Licenciatura em Matemática em colaboração com deficientes visuais, o NUSOEP se configura como uma opção metodológica a disposição de professores, tutores e responsáveis para promover um ambiente inclusivo, assim contribuindo para o aprendizado do aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva; Material didático; Deficiência visual; Braille.

ABSTRACT: People with disabilities had lower literacy rates than the total population in all Brazilian regions. In the last three decades, due to the creation of laws that stimulate inclusion, there has been a large increase in the number of students with disabilities in elementary schools. This process is still a major challenge for the regular schools and pedagogical projects have been developed to fill the gaps generated in this process of inclusion. In particular, for students with visual impairment it is essential that teachers have knowledge of the two main sensory pathways, namely: hearing and touch. The acquisition of mathematical thinking happens systematically, that is, it is only possible to follow one thought if it understands another. The Number, Symbol, Operations and First-Degree Equation (NUSOEP) pedagogical kit that uses Braille cells to represent numbers, symbols, and a slab plane for solving equations was designed from several materials, trying to connect the evolutionary and systematic characteristic of the learning in mathematics with the need for didactic materials that explore the tactile and auditory senses. Produced in the Laboratory of Teaching in Mathematics (LABEM) of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Paraíba (IFPB), Campus Cajazeiras, by students of the Mathematics Degree Course in collaboration with the visually impaired, NUSOEP is configured as a methodological option for the provision of teachers, tutors and responsible persons to promote an inclusive environment, thus contributing to student learning.

KEYWORDS: Inclusive education; Courseware; Visual impairment; Braille.

1 | INTRODUÇÃO

Segundo o IBGE (2010), do total da população brasileira, 23,9% (45,6 milhões de pessoas) declararam ter algum tipo de deficiência, sendo que a deficiência mais frequente entre a população brasileira é a visual. Cerca de 35 milhões de pessoas (18,8%) declararam ter dificuldade de enxergar, mesmo com óculos ou lentes de contato. Nos grupos de 0 a 14 e de 15 a 64 anos, houve uma frequência maior da deficiência visual, com 5,3% para o primeiro grupo e 20,1% para o segundo. O grupo de 0 a 14 anos apresentou frequências relativamente baixas de todos os tipos de deficiência, sendo a maior frequência a da deficiência visual.

Ademais, no mesmo censo, a pesquisa do IBGE (2010) destaca que a região Nordeste registra os maiores níveis para todas as deficiências, e, na comparação entre os estados, apresentam maiores níveis de população com alguma deficiência o Rio Grande do Norte e a Paraíba.

Uma outra observação é que as desigualdades que permanecem em relação aos deficientes apresentam taxas de escolarização menores que a população sem nenhuma das deficiências investigadas. As pessoas com deficiência apresentaram taxas de alfabetização menores do que a população total em todas as regiões brasileiras. Em 2010, na população com deficiência, 14,2% possuíam o fundamental completo; 17,7%

o médio completo e 6,7% possuíam superior completo, e, a região Nordeste teve o maior percentual de pessoas com deficiência sem instrução e fundamental incompleto, com a taxa de 67,7%. Sendo que a taxa de escolarização para o grupo de 6 a 14 anos não variou muito entre as regiões, a média nacional, que foi de 95,1% (IBGE, 2010).

Nas três últimas décadas houve um grande crescimento do número de alunos com alguma deficiência nas escolas de ensino básico e médio, tal crescimento foi favorecido pela criação dos marcos legais que garantem esse acesso aos alunos. E em vista deste crescimento, está sendo desenvolvida uma nova cultura na formação de professores para que estes possam trabalhar a inclusão, na prática, dentro da sala de aula. Uma das linhas de formação é o planejamento e a confecção de materiais didáticos e de ações pedagógicas que preparem o educador e colaborem com a aprendizagem dos alunos portadores de alguma deficiência. Como afirma D'Ambrósio (2012, p. 63) “conceituo educação como uma estratégia da sociedade para facilitar que cada indivíduo atinja o seu potencial e para estimular cada indivíduo a colaborar com outros em ações comuns na busca do bem comum”.

O processo de inclusão escolar dos alunos com qualquer tipo de deficiência ainda é um grande desafio para as escolas regulares. As dificuldades são percebidas por gestores, pais e professores que na sua grande maioria não tiveram ao longo de seus estudos acadêmicos, práticas pedagógicas adequadas para compreender as dificuldades dos alunos com necessidades especiais. É notório que a mais de duas décadas após a Declaração de Salamanca de 1994 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, muitos professores ainda pensam que inclusão é apenas a garantia e a inserção desses alunos nas escolas regulares. Mas, esta inclusão só acontece de verdade quando as instituições educacionais favorecem aos alunos, através de suas ações pedagógicas, assim, trabalhando a parte cognitiva, afetiva e social.

A solução para isso é a quebra de velhos costumes no ensino regular. Em relação aos alunos com necessidades especiais, auxilia-los por meio de materiais didáticos adequados, assim, potencializando suas habilidades e competências para compreenderem os conteúdos estabelecidos em sala de aula.

Outrossim, sobre o processo de inclusão escolar é importante fazer uma reflexão sobre quais procedimentos pedagógicos devem ser adotados para melhor promover o desenvolvimento dos portadores de deficiência. À guisa de exemplificação, para os alunos com deficiência visual, é fundamental que os professores tenham o conhecimento das duas principais vias sensoriais; a audição e o tato. Estes sentidos devem ser estimulados para que o aluno possa se envolver com o assunto ministrado, minimizando as possíveis dificuldades. Além do mais, o processo de inclusão não se detém ao dueto professor e aluno portador de deficiência, ele permite aos demais alunos um processo de aprendizado significativo onde cada um pode se pôr no lugar do outro.

Como cita D'Ambrósio (2012, p. 4) “o conhecimento é o gerador do saber, que

vai, por sua vez ser decisivo para a ação e, por conseguinte é no comportamento, na prática, no fazer que se avalie, redefine e reconstrói o conhecimento”. O conhecimento não é individual, é social e se dá na prática em que ele faz parte. Segundo Paulo Freire (2001), o problema do educador não é discutir se a educação pode ou não pode, mas é discutir onde pode com quem pode, quando pode.

Nesse sentido, considerando um caminho de evolução do aluno dentro do letramento matemático, o grupo de estudo vinculado ao Laboratório de Ensino em Matemática (LABEM) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), Campus Cajazeiras, desenvolveu um trabalho que teve como foco principal investigar as dificuldades enfrentadas pelos alunos com deficiência visual e confeccionar materiais didáticos para auxiliar no ensino aprendizagem de números, operações básicas e funções afins. A ideia é que o aluno deficiente visual, em um primeiro momento se alfabetize em relação a números e símbolos (adição, igualdade, multiplicação, etc). Em um segundo momento aprenda a realizar as quatro operações básicas, e em um terceiro momento resolva uma equação do tipo $ax + b = c$

As estratégias convencionais utilizadas pelos professores em sala de aula, na sua maioria, criam uma barreira no desenvolvimento lógico da criança com necessidades especiais da visão. A assimilação dos conteúdos escolares, em particular da matemática, deve ser transmitida por meio da linguagem oral concomitantemente a uma interação entre o conteúdo explicado e o sentido tátil. Destarte, os conteúdos matemáticos escritos no quadro devem ser informados oralmente e se faz necessário o estreitamento da relação entre o conteúdo e algum elemento que explore o sentido tátil para que este conhecimento se torne acessível e passível de entendimento ao aluno com necessidades na visão.

Buscando explorar o sentido tátil e auditivo, o professor da disciplina de laboratório de matemática e os alunos da licenciatura em matemática elaboraram e testaram com deficientes visuais materiais didáticos, que usados gradualmente permitem que o aluno com baixa visão ou sem visão evolua do reconhecimento de símbolos e números até a solução de equações do primeiro grau.

Este trabalho relata a experiência da concepção do *kit* pedagógico; Número, Símbolo, Operações e Equação do Primeiro Grau (NUSOEP). Na próxima seção, será descrito a metodologia do desenvolvimento do NUSOEP desde a descrição do material confeccionado de cada objeto até como são representados os números e os símbolos. Ademais, é abordada uma sugestão de como devem ser apresentados os números e os símbolos, evoluindo para as operações e solução de equações do primeiro grau, bem como é discutido sobre quais as contribuições pedagógicas do *kit*. Na última seção são apresentadas as considerações finais.

2 | PERCURSO METODOLÓGICO

Tendo em vista que o sentido tátil, para pessoas com deficiência visual, é o meio mais eficaz para se adquirir conhecimento, ao passo que somente a oralidade se torna ineficaz para que este aprendizado aconteça (MOLOSSI, 2013) foi desenvolvido o *kit* pedagógico Número, Símbolo, Operações e Equação do Primeiro Grau (NUSOEP).

O referido trabalho consiste em um relato de experiência a partir do delineamento de produção do *kit* NUSOEP e seu protocolo de teste preliminar. Foi desenvolvido no LABEM, do IFPB, Campus Cajazeiras, e contou com a participação do professor e coordenador do laboratório, de alguns alunos do Curso de Licenciatura em Matemática e três indivíduos com deficiência visual, dois ex-alunos e um funcionário do Campus.

A tomada de partida para o planejamento do projeto está balizada no letramento matemático. Para Machado (2003, p. 135), o letramento matemático é constituído como:

expressão da categoria que estamos a interpretar, como: um processo do sujeito que chega ao estudo da Matemática, visando aos conhecimentos e habilidades acerca dos sistemas notacionais da sua língua natural e da Matemática, aos conhecimentos conceituais e das operações, a adaptar-se ao raciocínio lógico-abstrativo e dedutivo, com o auxílio e por meio das práticas notacionais, como de perceber a Matemática na escrita convencionalizada com notabilidade para ser estudada, compreendida e construída com a aptidão desenvolvida para a sua leitura e para a sua escrita.

O objetivo de implantar o *kit*NUSOEP nas aulas de matemática, mais precisamente, dirigido aos alunos com deficiência visual, consiste nas suas potencialidades quanto à sensibilidade tátil. À guisa de ilustração, para a ambientação do reconhecimento do alfabeto, números e símbolos; o tratamento das operações aritméticas fundamentais e a resolução de equações do primeiro grau.

Destarte, o *kit*NUSOEP foi confeccionado a partir do Sistema Braille, com materiais de baixo custo, bem como na fase de teste do material foi observada a necessidade do aluno com deficiência visual quanto à manipulação dos materiais produzidos.

O Sistema Braille é um sistema de leitura e escrita tátil que consta de seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas de três pontos. Os seis pontos formam o que se convencionou chamar de “cela Braille”. Os pontos são numerados de cima para baixo e da esquerda para a direita. Os três pontos que formam a coluna ou fila vertical esquerda, têm os números (1, 2, 3), os que compõem a coluna ou fila vertical direita cabem os números (4, 5, 6). A posição inicial da cela é reconhecida por um corte na parte superior da peça no lado direito.

Quanto ao alfabeto em Braille, as dez primeiras letras do alfabeto (A-J) são compostas exclusivamente por combinações diferentes entre os quatro pontos superiores. As dez letras seguintes (K-T) são compostas pelo acréscimo de um ponto inferior esquerdo às dez letras anteriores. Dessa forma, quando o ponto superior esquerdo, que geralmente representa a letra “A”, vem junto de um ponto inferior do

mesmo lado, a cela passa a representar a letra "K". Para a letra seguinte, "L", basta adicionar esse mesmo ponto à cela que representa "B". Esse padrão se repete até a letra "T" do alfabeto.

A Figura 1 ilustra o material produzido para a identificação do alfabeto minúsculo. Nos pontos referentes a cada letra do alfabeto foram colocados alfinetes. À título de ilustração, para identificar a letra "c" foram colocados dois alfinetes, um no ponto 1 (um) e outro no ponto 4 (quatro). O mesmo procedimento foi adotado para a confecção das peças que representam os sinais matemáticos. O sinal de número são os pontos (3, 4, 5, 6).



Figura 1: Alfabeto minúsculo separado por cela.

Para escrever um número em Braille, usam-se duas celas, na primeira coloca-se o símbolo de número (para diferenciar de letras) e na segunda as letras de (A-J). A letra "A" representa o número "1", a letra "B" será o número "2" e conseqüentemente até o "J", que representará o zero. Por exemplo, o número quatro (Figura 2), é representado por uma cela dupla a primeira representa o sinal de número e a segunda a letra "D" que corresponde ao número quatro.



Figura 2: Cela em Braille representando o número 4.

Os números negativos usam uma cela uma simples marcando os pontos 3 e 6 para indicar o sinal de negativo, e uma dupla para representar o número (Figura 3). Já o símbolo de fração será representado por uma cela dupla, na primeira será marcado o ponto 5 e na segunda os pontos 2, 5 e 6. Para representar a o número fracionário utiliza-se a representação de número, o símbolo de fração e outra de número. Os números decimais são separados por vírgula que é representada por uma cela simples na qual é marcado o número dois, daí a construção do número decimal será

cela com representação de número, cela com representação da virgula e cela com representação de número.

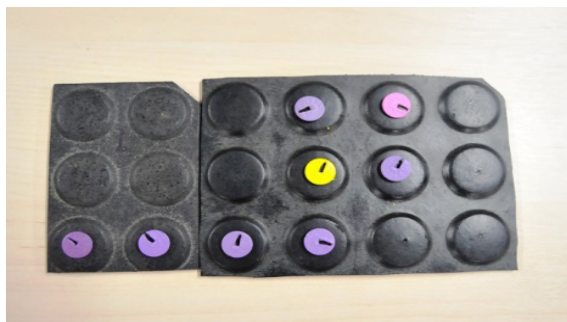


Figura 3: Cela em Braille representando o número negativo dois (-2).

Outras duas produções do Sistema Braille para letras, números e símbolos matemáticos foram concebidas a partir da confecção de um plano retangular em mdf. e de um plano retangular de tampas de garrafa pet: O plano retangular mdf. foi organizado a partir de furos, representando a cela marcada no plano com pinos de borracha, para representar números e símbolos matemáticos, como o símbolo da adição “+”, raiz quadrada “ $\sqrt{\quad}$ ” e outros (Figura 4).

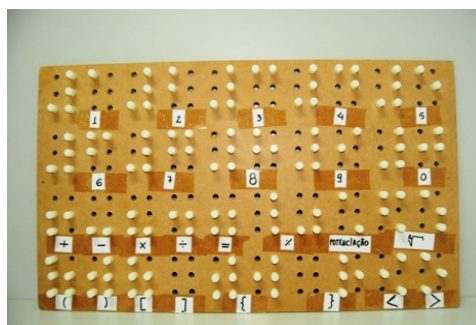


Figura 4: Representação números e símbolos em mdf..

O plano Braille com 32 celas, produzidas com tampas de garrafa pet, coladas representando as celas. A identificação das letras ou números é feita por meio da colocação de esferas de madeira dentro das aberturas das tampas referente a cada letra do alfabeto, na primeira cela será colocada nos pontos (4, 6) que representa o símbolo de letra maiúscula e na cela seguinte a letra do alfabeto (Figura 5).

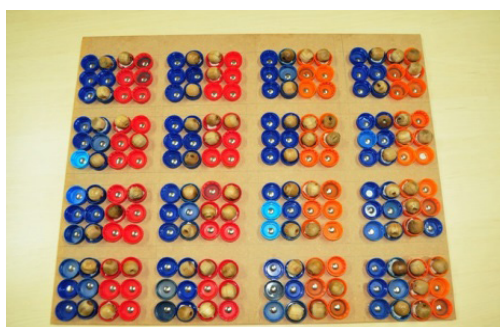


Figura 5: Representação alfabeto maiúsculo em tampas de garrafas Pet.

Além destes materiais foi concebido um plano-lousa (Figura 6a), que assemelha em funcionalidade a uma lousa respeitando as especificações do ensino para deficiente visual. A Figura 6b ilustra a solução passo a passo da equação " $2x + 7 = 12$ ".



Figura 6a: Representação no plano-lousa da solução da equação $2x + 7 = 12$

$$\begin{aligned}2x + 7 &= 12 \\2x &= 12 + (-7) \\2x &= 5 \\x &= 5/2 \\x &= 2,5\end{aligned}$$

Figura 6b: Solução aritmética da equação $2x + 7 = 12$

O *kit* NUSOEP, classificado como pedagógico, levou em consideração a capacidade de experiência do aluno, as técnicas de emprego, a oportunidade de ser apresentado e o uso ilimitado para não resultar em desinteresse. Quanto à aquisição, foram confeccionados tendo em vista a adaptação e a elaboração em detrimento da seleção. Também, foram considerados alguns critérios, quais sejam: tamanho, significação tátil, aceitação, estimulação visual (considerando pessoas de baixa visão), fidelidade, facilidade de manuseio, resistência e segurança.

O protocolo de teste preliminar deu-se por meio da observação direta participante a partir da aplicação de um roteiro de atividades, ou seja, foram verificadas as potencialidades e limitações da apropriação do *kit* NUSOEP por parte de um dos sujeitos participantes da pesquisa que tem deficiência visual. Esses testes foram feitos de forma colaborativa, entre os desenvolvedores do *kit* e sujeitos da pesquisa.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A matemática não se caracteriza apenas pela união de signos e símbolos, ela abrange muito mais que decorar fórmulas, realizar contagens ou atribuir formas aos objetos. A aquisição do pensamento matemático acontece sistematicamente, ou seja, só é possível acompanhar um pensamento se compreender outro.

O processo de desenvolvimento cognitivo é individual, cada pessoa assimila e acomoda informações conforme o nível de estímulos significativos a que foi exposta e, também, pelo próprio ritmo da pessoa. Em uma sala de aula, principalmente, na educação infantil, o nível de conhecimento é muito diferenciado, cada criança possui seu ritmo. Com os processos mentais matemáticos não é diferente, ele acontece individualmente conforme o ritmo da criança. E uma vez que a legislação (re)assegura o atendimento dos alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino, é fundamental que os professores busquem informações para melhor atender seu público-alvo. Desta forma, a utilização de materiais didáticos apropriados para cada necessidade é de suma importância, pois estes auxiliam no ensino e na aprendizagem desses alunos.

Os alunos com deficiência visual necessitam de materiais didáticos que sejam manipuláveis, que possuam texturas, tamanhos e formas diferentes, pois é por meio destes que o aluno elaborará a construção do conceito matemático. Segundo Kaleff (2016, p. 31), para o deficiente visual a “manipulação de um recurso concreto é imprescindível para que, por meio do tato, perceba a forma, o tamanho, as texturas etc., que vão determinar as características do elemento matemático modelado no recurso manipulativo”. Ela ainda aponta que, esse aluno pode compreender um conceito matemático através da percepção tátil, pois ao manipular um material didático concreto para construção de um conceito matemático ele obtém uma imagem visual resultante desta percepção.

O NUSOEP foi concebido buscando conectar as ideias apresentadas acima, ou seja, a característica evolutiva e sistemática do aprendizado em matemática e a necessidade de materiais didáticos que explorem os sentidos táteis e auditivo. É importante esclarecer que o uso do kit deve ser treinado pelo professor, pelo acompanhante do aluno em sala de aula e pelos responsáveis por acompanhar suas tarefas domiciliares. Entendemos que, como para qualquer criança, para que o aprendizado evolua é preciso que os responsáveis acompanhem suas atividades domiciliares.

Vale destacar, que a escola além de promover a capacitação de professores e tutores deve convidar os responsáveis para participar de uma ambientação do manuseio do kit e se possível ensinar a construí-lo, para que o aluno tenha um kit em casa e outro na escola, lembrando que o kit será útil em muitas outras aplicações além desta descrita aqui. A escolha do material utilizado na construção foi pensada de tal forma que o custo fosse o menor possível e que promovesse a reutilização de materiais, como por exemplo tampas de garrafas. Desta forma, é interessante que a escola promova uma oficina com pais de alunos com deficiência visual para a apropriação do referido kit.

Uma outra aplicação seria a construção do kit em sala de aula. Assim, primeiro explicando o Sistema Braile para números e símbolos e arrecadando materiais para o desenvolvimento do kit para o desenvolvimento de uma atividade interdisciplinar e

transversal.

Outrossim, o professor atuante no ensino básico, já no primeiro ano, pode utilizar o NUSOEP para que o aluno reconheça além das letras, os números, e, em algum momento se apropriem dos princípios da numeração, suas relações e propriedades. É nesse instante, com o auxílio do NUSOEP, que o professor tem um papel mais significativo, pois para adquirir o conceito de número, além de aprender a contar, as crianças devem aprender a seriar, fazer correspondências, classificar, nomear, simbolizar e agrupar.

Diante do indicado, é hora de apresentar as operações e os símbolos que as representam. O kit aborda apenas com números inteiros. Neste aspecto o que pais, professores e tutores devem ter atenção é em quais situações do universo da criança faz sentido somar ou subtrair dois números, bem como multiplicar e dividir. Neste momento, o aluno deve ser capaz de calcular expressões como “ $5 \times 2 + 1 = 11$ ”. Vale ressaltarmos, que o sequenciamento adotado para o processo de ensino de matemática independente de algum tipo de deficiência. Destarte, a caneta e o papel serão substituídos pelo uso do NUSOEP, provendo a construção do conhecimento independente da heterogeneidade dos sujeitos envolvidos.

Por fim, é possível trabalhar com o conceito de variável e resolver problemas como “ $5 \times x = 10$ ” ou “ $5 + x = 9$ ”. Esse é o próximo passo para a resolução de equações do primeiro grau, onde o aluno já é conhecedor e com pleno domínio dos conceitos poderá resolver equações do tipo “ $ax + b = c$ ”, no plano-lousa.

Entendemos que a utilização do kit NUSOEP se configura como mais uma opção metodológica à disposição de professores, tutores e responsáveis para fazer acontecer a verdadeira inclusão contribuindo para o aprendizado do aluno.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser cidadão, é buscar a dignidade da pessoa, cumprindo seus deveres e usufruindo de seus direitos. E para o sujeito que apresenta algum tipo de deficiência a dignidade está assentada no princípio da igualdade. Para isso, foi proposto a escola inclusiva.

O NUSOEP foi desenvolvido para auxiliar professores, tutores e responsáveis a ministrar o conteúdo matemático para deficientes visuais, representando inicialmente números naturais, seguido de frações, números inteiros até números reais, pois apresenta vários símbolos matemáticos, ademais possibilita a resolução de equações. Uma característica importante do *kit* é que ao ser desenvolvido e utilizado possa permitir que os professores vislumbrem outras aplicações.

Uma outra contribuição, de cunho didático, será para formação de professores. Para os professores que estão sendo formados no Curso de Licenciatura em Matemática do IFPB-CZ, o *kit* é utilizado como material didático nas suas atividades acadêmicas,

permitindo uma aproximação com a realidade vivenciada pelo deficiente visual na sala de aula. Para os professores que já estão em exercício e não tiveram preparação para essa realidade de inclusão, pode ser ofertado um processo de formação continuada, com estudos e oficinas práticas baseadas no *kit*, assim permitindo um enriquecimento teórico e prático para o seu exercício profissional.

O NUSOEP perpassa dos muros da escola, permitindo que os alunos com deficiência visual se sintam inseridos e com iguais possibilidades de crescimento pessoal e profissional, assim despertando o sentimento de pertencimento na sociedade em que estão inseridos. Aos demais alunos, videntes, pode proporcionar um ambiente de aceitação do diferente, aprendendo que ser diferente não significa ser incapaz. Outrossim, aos professores pode proporcionar o sentimento de trabalho realizado e valorização. Aos familiares, pode ser percebido como mais uma forma de comunicação e interação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Cartilha do Censo 2010**. Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012

IBGE. **Censo Demográfico 2010** – Características Gerais da População. Resultados da Amostra. IBGE, 2012. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/apps/atlas/>. Acesso em: 26 mai. 2018.

D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática**: da teoria à prática. 23. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

FREIRE, P. **A pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNES, 2001.

KALEFF, A. M. M. R. (Org.). **Vendo com as mãos, olhos e mente**: Recursos didáticos para laboratório e museu de educação matemática inclusiva do aluno com deficiência visual. Niterói: CEAD / UFF, 2016. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0B0M9GEU6FsoVRGRoQTZmWTRhTGM/view?usp=sharing_eid&ts=5787e9f0. Acesso em: 01 ago. 2018.

MACHADO, A. P. **Do significado da escrita da matemática na prática de ensinar e no processo de aprendizagem a partir do discurso de professores**. 2003. 291 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociência e Exatas/Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

MAFFESOLI, M. **A Parte do Diabo**: resumo da subversão pós-moderna. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MOLLOSSI, L. F. S. B. **Educação Matemática no Ensino Fundamental**: um estudo de caso com estudante cego. Joinville, 2013. Disponível em: <http://pergamumweb.udesc.br/dados-bu/00001a/00001ad9.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2018.

O USO DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS PARA O ENSINO DE ALUNOS SURDOS

Bruna Ismaela Cunha Silva

Universidade Federal de Campina Grande
(UFCG)

Campina Grande - PB

Thayse Lopes dos Santos

Universidade Federal de Campina Grande
(UFCG)

Campina Grande - PB

Niédja Maria Ferreira Lima

Universidade Federal de Campina Grande
(UFCG)

Campina Grande - PB

Conceição de Maria Costa Saúde

Universidade Federal de Campina Grande
(UFCG)

Campina Grande - PB

RESUMO: Este trabalho surge de uma experiência vivenciada no Programa de Educação Tutorial - PET de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, enquanto alunas do referido curso, tutora e alunas bolsistas do programa PET Pedagogia e colaboradora. Através da atividade de extensão “Práticas pedagógicas na educação de Surdos: criando pontes para (re) construir materiais pedagógicos para o ensino de Libras” foram vivenciados momentos de aprendizagem para o trabalho com alunos surdos. O estudo para construir os materiais pedagógicos que

foram desenvolvidos no decorrer do curso com o objetivo de serem utilizados como ferramentas para melhor desenvolver a prática docente dos profissionais que estão em sala de aula e tem alunos surdos, assim como para os discentes que não estão em contato com surdos e possuem pouco domínio da Libras possibilitaram uma nova concepção de entender o jogo como ferramenta para auxiliar o trabalho do professor, seja na introdução do conteúdo, no seu desenvolvimento ou como ferramenta para verificar a aprendizagem. A construção dos materiais pedagógicos culminou na visita a Escola de Audiocomunicação Demóstenes Cunha Lima - EDAC para socialização dos matérias, e trouxe importantes constatações quanto relevância do uso de materiais pedagógicos.

PALAVRAS-CHAVE: Surdo, Práticas Pedagógicas, Materiais Pedagógicos.

ABSTRACT: This work arises from a lived experience in the Tutorial Education Program - PET, in Pedagogy course of the Federal University of Campina Grande - UFCG, as students of this course, tutor, fellows' students of the PET Pedagogy program and contributor. Through the extension course “Pedagogical practices in the education of the deaf: creating bridges to (re) construct pedagogical materials for the teaching of Libras – Brazilian Sign

Language” were experienced moments of learning to work with deaf students. The study to build the pedagogical materials that were developed during the course with the objective of being used as tools to better develop the teaching practice of the professionals that are in the classroom and have deaf students, as well as for the students who are not in contact with deaf people and have little mastery of Libras, allowed a new conception of understanding the game as a tool to help the teacher’s work, either in the introduction of content, in its development or as a tool to verify learning. The construction of the pedagogical materials culminated in the visit to the Audio Communication School Demóstenes Cunha Lima - EDAC for the socialization of the materials, and brought important findings about the relevance of the use of teaching materials.

KEYWORDS: Deaf, Pedagogical Practices, Pedagogical materials

1 | INTRODUÇÃO

O curso de Pedagogia da UFCG tem na sua grade curricular a disciplina Libras com carga horária de 60h, equivalendo a 4 créditos, a disciplina “Ensino de Língua Portuguesa na Educação de Surdos” 45h, com 3 créditos e uma área de aprofundamento que só é ofertada dada a demanda dos discentes. Entendendo que apenas estas disciplinas não são suficientes para o domínio da Língua Brasileira de Sinais, assim como habilitar o discente a ensinar Libras, o PET Pedagogia em parceria com a Unidade Acadêmica de Educação – UAEd da UFCG promoveu atividades que ampliam o conhecimento da Libras a partir do curso “Libras no PET: estudos e vivências em contexto”, com carga horária de 60h ocorrido no período de agosto a dezembro de 2016, e o curso de extensão “Práticas pedagógicas na educação de Surdos: criando pontes para (re) construir materiais pedagógicos para o ensino de Libras” com 45h, no período de outubro a dezembro de 2017, sendo este objeto de análise para este relato de experiência. Este momento de formação para o aluno do curso de Pedagogia reflete em uma formação comprometida com a aprendizagem do aluno surdo, entendendo a singularidade e o processo que ambos passam, tanto o aluno quanto o professor são lançados no desafio de aprender juntos, seja na escola regular ou na escola da comunidade surda. Logo, refletir sobre como desenvolver materiais pedagógicos para auxiliar a aprendizagem de alunos surdos foi uma experiência singular, pois o curso contou com a participação de professores da rede municipal de ensino de Campina Grande, Gado Bravo e Aroeiras e da EDAC. A participação de professores ouvintes e uma professora surda enriqueceu a dinâmica do curso e abriu novas possibilidades de aprendizagens a as discentes do curso de Pedagogia, que iniciaram o contato com o universo do aluno surdo.

O curso teve como objetivos discutir as atuais práticas pedagógicas para o ensino de Libras, identificar as áreas de conhecimento para escolha dos jogos, estabelecer quais conhecimentos os jogos selecionados se propõem, desenvolver e realizar a

construção dos materiais de acordo com as necessidades dos alunos surdos. Assim, ao final da construção dos materiais pedagógicos, o grupo finalizou suas atividades com uma visita a EDAC para realizar a aplicação dos materiais produzidos.

2 | METODOLOGIA

Para realização do curso de extensão “Práticas pedagógicas na educação de Surdos: criando pontes para (re) construir materiais pedagógicos para o ensino de Libras, o grupo do PET Pedagogia sob a orientação da tutora profa. Dra. Niédja Maria Ferreira de Lima elaborou o projeto a ser realizado na segunda metade do segundo semestre do ano de 2017. O curso foi ministrado pela Prof.^a Me. Conceição de Maria Costa Saúde e participação da Prof.^a Me. Michelle Mélo Gurjão Roldão, ambas do curso Letras – Libras (UFCG), o público alvo foram professores das escolas públicas da escola bilingue EDAC, Aroeiras e Gado Bravo, professores da rede municipal de Campina Grande e Petianas do grupo PET Pedagogia (UFCG), carga horária de 45 horas no período de outubro a dezembro de 2017, os encontros ocorriam nas quintas feiras das 14h às 17h.

Elaborado o projeto e aceito pela PRE, ocorreu a apresentação da professora ministrante que esteve no PET Pedagogia antes da realização do curso para ouvir e conhecer as necessidades das alunas e partilhou suas vivências e alguns jogos que a mesma vem desenvolvendo ao longo do seu trabalho com alunos surdos.

O curso foi desenvolvido em dois momentos, o primeiro na UFCG com aulas presenciais que trabalhamos as práticas pedagógicas para o ensino de Libras como língua primeira e a construção do material pedagógico dos jogos.

As aulas teóricas tiveram a proposta de conhecer procedimentos teóricos metodológicos para trabalhar os conteúdos como o aluno surdo, refletir a Libras como língua primeira ou seja língua materna das pessoas surdas, a importância dos parâmetros da Libras por esta razão foram estudados alguns pressupostos relacionados aos estudos linguísticos, gramaticais, e os aspectos culturais e educacionais, proporcionando um espaço para discussões de conceitos de Surdo, Surdez, aprofundamento das noções básicas de Libras, comunicação, diferenças, proximidades e conquistas das pessoas surdas, aprendizagem a respeito da temática. A partir dessas discussões surgiram as sugestões para a produção de materiais pedagógicos para o ensino de Libras.

Os materiais pedagógicos foram construídos pelos próprios participantes e apresentados durante as aulas para realização dos ajustes e reconstrução de acordo com a necessidade dos alunos surdos. Após estes ajustes foi marcado com os professores da EDAC a visita a instituição para socialização dos materiais confeccionados, afirmando a relevância desses materiais durante as aulas.

As atividades foram encerradas em um último encontro na UFCG com o objetivo de socializar a visita a EDAC e uma avaliação quanto a dinâmica do curso e dos

conteúdos trabalhados ao longo dos três meses de curso.

3 | DISCUSSÃO E RESULTADOS

É possível perceber que existem diversos entraves que permeiam a vida de quem é surdo, esses entraves perpassam pelas constantes lutas que os surdos junto com seus familiares e pessoas próximas deles enfrentam na vida diária, seja em casa, na escola, no ambiente de trabalho, nos espaços públicos. A sociedade tem uma forte resistência em adaptar a qualquer mudança que seja dita fora dos ditos normais e acabam desconhecendo a realidade dos surdos hoje no país e fora dele. Gesser (2009) procura percorrer por diversas questões e parte da ideia que muitos tem, de que a língua de sinais é universal, fato que não é verdadeiro pois a Língua de Sinais possui características próprias em cada país e também sofre mudanças em seus sinais dada a regionalização, fato esse que mostra como a cultura do lugar também é expressada pela comunidade surda local.

A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, possui gramática própria, embora recente em relação a língua oral, tem seu reconhecimento linguístico a partir de 1960 através dos estudos de William Stokoe nos Estados Unidos, também responsável pelos três parâmetros que constituem os sinais: configuração de mão “CM”, ponto de articulação “PA” ou locação “L” e movimento “M”.

Para Gesser (2009) é preciso estabelecer um diálogo quanto a questão de se colocar a língua de sinais como mímica, ideia errada, os surdos sinalizam o conceito e não o objeto como ele é como se estivesse fazendo uma mímica e em seguida traz a questão conceitos abstratos, que são possíveis de ser expressados pois como a autora deixa claro os sinais não são gestos e os sentimentos, emoções também podem ser expressados mesmos sendo abstratos. A autora também perpassa por questões que tratam do surdo como ser único, que não é um deficiente auditivo, não vive no silêncio absoluto pois não deixou de sentir, e pode através das vibrações sentir a intensidade de uma canção, não precisa de forma alguma oralizar para se integrar na sociedade de ouvintes. É importante compreender que a surdez não é um problema nem pra o surdo nem para o ouvinte, aproximar é uma chance de conhecimento entre ambos, cabe vontade e compromisso para aproximar os ouvintes a Libras e estabelecer vínculos e possibilitem sempre a aprendizagem.

O caminho não é negar a surdez, ela existe. Na educação, o aluno precisa ser inserido a rotina e dinâmica da escola, seja ela a escola regular ou as escolas bilingues para surdos. Seja qual for a instituição, o foco principal é a aprendizagem do aluno surdo. Logo, professores, pais e alunos precisam partilhar dos mesmos objetivos para que este momento de aprendizado não seja tenso ou negue as reais necessidades do aluno surdo.

De acordo com Brasil (2006) o professor ouvinte precisa orientar os pais

(familiares) no seu papel de acompanhar o desenvolvimento escolar da criança surda. O mesmo documento explica que no processo de construção do conhecimento, as crianças utilizam as “mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de ter ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar”. Assim, elas constroem o conhecimento a partir das interações que formam com as outras pessoas e com o meio em que vivem, a ausência em não ouvir não retira dela a capacidade de aprender, muito menos de se comunicar.

Para Strobel (2008), “Há grandes diversidades das comunidades surdas e cada grupo é organizado de maneiras diferentes de acordo com os mesmos interesses dentre eles, tais como a raça, religião, profissão e outras características distintivas.” Assim, o professor embarca em uma nova comunidade precisando ser atento e respeitando as particularidades dessa comunidade. É a partir das vivências, do envolvimento entre os pares que o professor conhecerá como melhor desenvolver os conteúdos, o ritmo da comunicação, sempre com o foco no aluno.

O curso iniciou as atividades trabalhando os conteúdos teóricos que tiveram como procedimento metodológico a dinâmica de trabalho em grupo, contribuindo na qualidade das discussões. As aulas contaram com a colaboração das professoras participantes que faziam o papel de interprete para a participante surda (Figura 1). As atividades em grupo (figura 1 e 2) que ocorreram no começo do curso foram ótimos espaços de aprendizagem, as experiências trazidas pelos professores deixou claro as necessidades de desenvolver materiais que contribuam na qualidade do ensino e também na carência de atividades lúdicas para serem realizadas nos momentos de recreação e horários livres como a hora do intervalo.



Figura 1 e 2: Estudo teórico em grupo

Fonte: Acervo do PET Pedagogia - UFCG

Finalizado a apresentação dos conteúdos teóricos, os grupos foram divididos em grupos menores para realizar a confecção dos materiais pedagógicos. Por entender a importância de confeccionar os jogos e construir suas instruções de uso, objetivo dos jogos, faixa etária, material adequado, os jogos foram confeccionados em sala (Figuras 3 e 4), e quando não finalizado no dia era levado para terminar em casa.



Figura 3 e 4: Construção dos materiais pedagógicos
Fonte: Acervo do PET Pedagogia - UFCG

Realizada a construção dos materiais pedagógicos iniciou-se a apresentação dos jogos (Figura 5), esta foi uma etapa importante, pois no momento de criação dos jogos foram feitas releituras de jogos já existentes que precisaram passar por correções por terem sido confeccionados com uso de sinais trocados, não está legível ou que não correspondiam a ideia proposta pelo jogo.



Figura 5: Apresentação dos materiais pedagógicos
Fonte: Acervo do PET Pedagogia - UFCG

Para verificar a aplicação dos materiais pedagógicos foi realizado um encontro na EDAC para socializar os materiais confeccionados. Esta foi uma oportunidade para socializarmos com os alunos surdos, fazendo com que os participantes do curso saíssem do lugar de alunos(as) para atuar como professor(a), mediando e aprendendo com eles o uso dos sinais.

O momento de aplicação dos jogos trouxe a compreensão dos de vários assuntos trabalhados em sala, o que chamou a atenção foi a importância dos parâmetros que constituem os sinais. Foi possível sentir como o uso correto da configuração de mão, o ponto de articulação, o movimento, a expressão facial auxilia na comunicação e permitem que o ouvinte assimile e melhor se comunique com o surdo.



Figura 6: Socializando os materiais pedagógicos na EDAC

Fonte: Acervo do PET Pedagogia - UFCG

4 | CONSIDERAÇÕES

O trabalho com materiais pedagógicos para o ensino de Libras foi um incentivo para os envolvidos se aperfeiçoarem na Libras. Para as alunas do curso de Pedagogia, ele antecedeu a disciplina, um ganho significativo uma vez que muitas ainda não tinham contato direto com a pessoa surda, razão pela qual não tinham noção dos entraves que estes enfrentam para está na escola e ter seus direitos garantidos. A escola precisa está aberta a aprender as particularidades desse público e buscar está capacitada a receber alunos surdos e com as demais necessidades educacionais. Atender um aluno surdo demanda da escola regular inserir o aluno na dinâmica da escola, de sua sala de aula, não é um trabalho fácil pois demanda do professor e de toda a equipe da escola mudanças para melhor atender seu aluno, não é um trabalho fácil pois demanda estudo por parte do professor para melhor atender seu aluno que pode está matriculado na escola de ouvintes e/ou na escola bilingue para surdos como no caso a EDAC em Campina Grande – PB.

Toda etapa que antecedeu a ida a EDAC foi importante, mais dois momentos foram de extrema relevância. O primeiro percorreu todo o curso, que foi a presença dos professores que atuam com o aluno surdo, as falas trazidas por eles expressaram sempre vontade de fazer o melhor a partir dos recursos que se tem. E o segundo momento foi o dia na EDAC, sentir que não estamos distantes do outro foi o sentimento. Eles se aproximam, querem ensinar, e de forma espontânea nos colocam na dinâmica deles.

Foi perceptível a interação, as trocas e o domínio dos professores que se fizeram presentes e enriqueceram nosso ensino/aprendizado. Pensar que a língua de sinais é um sistema de comunicação superficial, com conteúdo restrito, sendo estética e linguisticamente inferior ao sistema de comunicação oral e entender que o surdo não entende como um ouvinte é um erro grave e preconceituoso.

Sua capacidade de aprendizagem é a mesma, o que difere é o caminho que o

surdo percorrerá para se comunicar com os demais a sua volta uma vez que existe uma resistência por parte dos ouvintes em aprender a Língua de Sinais. Para quem acompanha um surdo de fora de suas vivências fica o entendimento de que os sinais realizados são meramente repetições de gestos, mímicas na tentativa de se comunicar. Mais esta é uma ideia totalmente equivocada, os surdos possuem língua própria, a Língua de Sinais que aqui no Brasil é a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) que não é a mesma em todo território brasileiro, pois também sofre influência do regionalismo, fato que fortalece as comunidades surdas.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Educação infantil : saberes e práticas da inclusão : dificuldades de comunicação e sinalização : surdez.** [4. ed.] / elaboração prof^a Daisy Maria Collet de Araujo Lima – Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

GESSER, **Audrei. Libras? Que língua é essa?** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis. Editora da UFSC. 2008

PROJEÇÃO CILÍNDRICA ORTOGONAL: UMA APRENDIZAGEM EM UM AMBIENTE VIRTUAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA SURDOS

Natana Souza da Rosa

Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGEGC/UFSC)
Florianópolis - SC

Vania R. Ulbricht

Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGEGC/UFSC)
Florianópolis - SC

RESUMO: O processo de ensino e aprendizagem quando se trata especificamente da Matemática, apresenta diversos desafios, isto porque estudos relacionados a área do ensino da Matemática, demonstram a existência de uma enorme lacuna em sua aprendizagem, presente em toda a estrutura educacional, ou seja, são constatados problemas crônicos em matemática desde o ensino fundamental até a universidade. Se os alunos ouvintes já possuem dificuldade no aprendizado, a preocupação é ainda maior em relação aos alunos surdos, onde pesquisas demonstram suas diversas dificuldades em compreender os conteúdos matemáticos pela falta de recursos adequados. Este estudo trata de um tema específico da Geometria Descritiva, a Projeção Cilíndrica Ortogonal (PCO), assunto pouco tratado no ensino fundamental e médio, contudo, está presente

em cursos como arquitetura e engenharias, pertencentes às áreas das exatas. Devido às dificuldades relacionadas a este conceito, foram criados Objetos de Aprendizagem (OA) acessíveis, sendo organizados na forma de um curso e inseridos em um ambiente virtual denominado MooBi (Ambiente Virtual Bilíngue), desenvolvido para que também atendesse às necessidades do público surdo. Deste modo, o estudo desenvolvido buscou verificar de que maneira os OAs acessíveis contribuíram para a aprendizagem desses alunos sobre o tema PCO. Os resultados encontrados foram significativamente satisfatórios, contudo, sabe-se que ainda existe um vasto campo a ser pesquisado.

PALAVRAS-CHAVE: Objetos de Aprendizagem, Projeção Cilíndrica Ortogonal, Surdos, Ambiente Virtual Bilíngue - MooBi.

ABSTRACT: The process of teaching and learning when confronted with Mathematics, in several moments, when it comes to studies aimed at the area of Mathematics teaching, demonstrate the existence of a huge gap in their learning, present in an entire educational structure, chronic problems in mathematics are found from elementary school to university. The group of students has difficulty learning, it is a bigger problem in relation to deaf students, where their research is more difficult to understand the

mathematical resources due to the lack of adequate resources. This study deals with a specific theme of Descriptive Geometry, an Orthogonal Cylindrical Projection (OCP), related to elementary and high school education, which is still present in the Architecture and Geosciences Courses, belonging to the exact areas. Due to the difficulties related to this concept, accessible Learning Objects (LO) were created, being organized in the form of a course and inserted in a virtual environment called MooBi (Virtual Bilingual Environment), developed to also meet the needs of the deaf public. Thus, the study developed sought to verify how accessible LOs contributed to the learning of these students on the OCP theme. The results found were significantly satisfactory, however, it is known that there is still a vast field to be researched.

KEYWORDS: Learning Objects, Orthogonal Cylindrical Projection, Deaf, Bilingual Virtual Environment - MooBi.

1 | INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem possui muitos desafios, em que tanto o aluno quanto o professor acabam se sentindo frustrados com o fracasso escolar. É importante que no processo educativo os envolvidos estejam atentos as diversas dificuldades de aprendizagem que o aluno possui. Neste contexto, quando se trata do ensino da Matemática essas dificuldades estão ainda mais presentes, na qual alguns dados colaboram para tal afirmação.

Dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) mostram que o índice de alunos de escolas públicas que terminaram o ensino fundamental em 2013 com nível de aprendizado considerado adequado em matemática foi de apenas 11,2%, onde apenas 1,2% dos estudantes estão no nível “avançado” de matemática. Em relação ao ensino médio, somente 9,3% dos estudantes do 3º ano do ensino médio aprenderam os conteúdos considerados adequados em matemática (INEP, 2013). Em 2015 os dados pioraram. Em 2017, seguindo os péssimos resultados, somente 4,52% dos alunos do ensino médio apresentaram aprendizagem adequada para o seu nível de ensino (INEP, 2017).

Deste modo, os dados mostram que tais dificuldades relacionadas à aprendizagem matemática, iniciam desde a educação básica e permanecem até o nível superior de ensino. Tratando-se especificamente de alunos surdos, estudos apontam para uma tendência no fracasso escolar desses sujeitos com relação a matemática já nas séries mais avançadas do ensino fundamental, apresentando um desempenho inferior ou abaixo da média em comparação às crianças ouvintes de mesma série e idade (BARBOSA, 2014). Ainda, de acordo com Barbosa (2014) as dificuldades em Matemática permanecem até a universidade para esses alunos. Assim, quando esses estudantes chegam ao nível superior de ensino, há uma defasagem muito grande de conhecimento dos conceitos e representações matemáticas nas suas diversas áreas.

No sentido de contribuir com a aprendizagem desses sujeitos, especificamente no

ramo da Geometria Descritiva, e levando em consideração a importância deste tema, foram criados Objetos de Aprendizagem (OA) acessíveis sobre o conteúdo de Projeção Cilíndrica Ortogonal (PCO), utilizando para isso história em quadrinhos (HQ) e contos. Segundo Braga et al (2014), recursos como imagens, vídeos, *softwares* e animações podem ser considerados OA desde que sejam reutilizados para a aprendizagem.

Este tema refere-se ao ato de representar bidimensionalmente um objeto tridimensional, realizando, para isso, distintas projeções resultantes da observação de um objeto sob diferentes pontos de vista (MACHADO, 1986). Este conteúdo é pouco abordado no ensino fundamental e médio, contudo, está presente no ensino superior principalmente na área das ciências exatas.

Buscando contribuir para a redução das dificuldades relacionadas ao tema, esses OAs acessíveis sobre Projeção Cilíndrica Ortogonal foram organizados na forma de um curso e inseridos no Ambiente Virtual Bilíngue: MooBi. O ambiente virtual MooBi foi desenvolvido baseado na plataforma Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), no qual foram realizados ajustes em sua estrutura para se tornar mais acessível e atender às diferentes habilidades, principalmente de alunos surdos (PIVETTA, 2016). Assim, com a realização do curso pelos alunos, buscou-se verificar de que maneira esses OA contribuem para a aprendizagem desses alunos sobre o conteúdo de Projeção Cilíndrica Ortogonal.

2 | OBJETOS DE APRENDIZAGEM SOBRE PCO

Nos últimos anos pesquisas no campo da educação inclusiva se intensificaram, na tentativa de contribuir com os processos de aprendizagem desses sujeitos. Com relação ao surdo, surgiram diversas teorias e estudos buscando investigar sobre o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social dessas pessoas.

Uma das primeiras barreiras que o aluno surdo encontra no contexto da escola regular é a da linguagem, pois além de dificultar a interação e a comunicação, prejudica também a construção do conhecimento. Goldfeld (1997) destaca que a linguagem influencia diretamente no pensamento, sendo indispensável para o desenvolvimento deste e, portanto, é considerada como um fator fundamental para o desenvolvimento cognitivo.

Existem algumas especificidades com relação à aprendizagem do sujeito com surdez, como, por exemplo, vocabulário peculiar; dificuldades na compreensão de textos; e entaves na comunicação. É essencial que esses alunos adquiram sua linguagem por outra via que não seja a auditiva, para que possam ter um aprendizado apropriado e permitir a formação de conceitos e abstrações necessárias ao seu desenvolvimento cognitivo (CASTRO; PEDROSA, 2005). Deste modo, o Bilinguismo vem sendo considerado a melhor forma de trabalhar com surdos, pois respeita suas características e busca evitar atrasos na aprendizagem da linguagem.

Vieira e Araújo (2007) em uma pesquisa apontam que a maior dificuldade dos alunos surdos se encontra na leitura de textos longos em língua portuguesa, assim como na escrita.

Os Objetos de Aprendizagem sobre o tema PCO desenvolvidos por Quevedo (2013) e Busarello (2011) foram criados levando-se em consideração as necessidades do público surdo, por este motivo houve a preocupação em traduzir o conteúdo escrito dos contos para libras, e no caso das histórias em quadrinhos por apresentar textos curtos, não houve a necessidade de tradução.

A Geometria Descritiva visa representar objetos do espaço em um plano de modo que seja possível mostrar suas características relativas à dimensão, forma e posição. Resumidamente a Geometria Descritiva transforma o tridimensional em bidimensional. Após realizar as projeções do objeto é possível representar as mesmas de forma planificada. Deste modo, para fazer a planificação do objeto utiliza-se o rebatimento (giro) do plano horizontal, sobre a linha de terra (reta de interseção do plano horizontal com o plano vertical), no sentido horário, até que o mesmo coincida com o plano vertical. Esse rebatimento denomina-se épura (MACHADO, 1986).

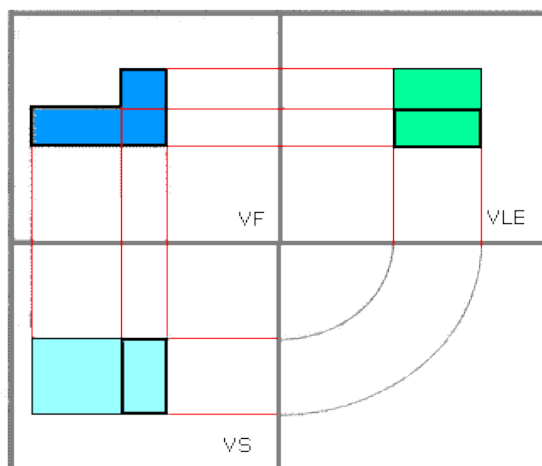


Figura 1 – Rebatimento das projeção do triedro.

Fonte: Barison (Universidade Estadual de Londrina – UEL).

A aplicação da Geometria Descritiva pode ser encontrada nas mais diversas áreas do conhecimento, como na Arquitetura, nas Artes Plásticas, no Design, nas Engenharias, no Desenho Técnico, na Matemática, entre outras. Sendo assim, sem dúvidas o aprendizado deste campo de estudo se torna importante.

Estes objetos considerados acessíveis foram organizados, portanto na forma de um curso no ambiente virtual e foram categorizados de acordo com o nível de conhecimento, iniciando primeiramente com a contextualização e com os conceitos relacionados ao tema seguido da apresentação do conceito de PCO. Deste modo, os materiais foram organizados na seguinte ordem de estudo:

- O enigma de Gaspar

- O abade e o papagaio
- A chave
- História em Quadrinhos

O primeiro tópico chamado *O enigma de Gaspar* trata da importância da Geometria Descritiva (GD) e ainda como a mesma surgiu. Também mostra a história de Gaspar, considerado o criador da GD, que tem por objetivo representar objetos tridimensionais em um plano bidimensional.



Figura 2 - *O enigma de Gaspar* no ambiente virtual MooBi.

Fonte: Captura de tela no tópico “O enigma de Gaspar” feita pelo autor.

O conto *O abade e o papagaio*, apresenta os conceitos de diedro, triedro, linha de terra, rebatimento e épura, trazendo elementos importantes das projeções. O último conto *A chave* explica sobre alguns elementos básicos a respeito das projeções como, linha projetantes e plano de projeção. Por fim a História em Quadrinhos apresenta detalhadamente o processo de planificação de um objeto.

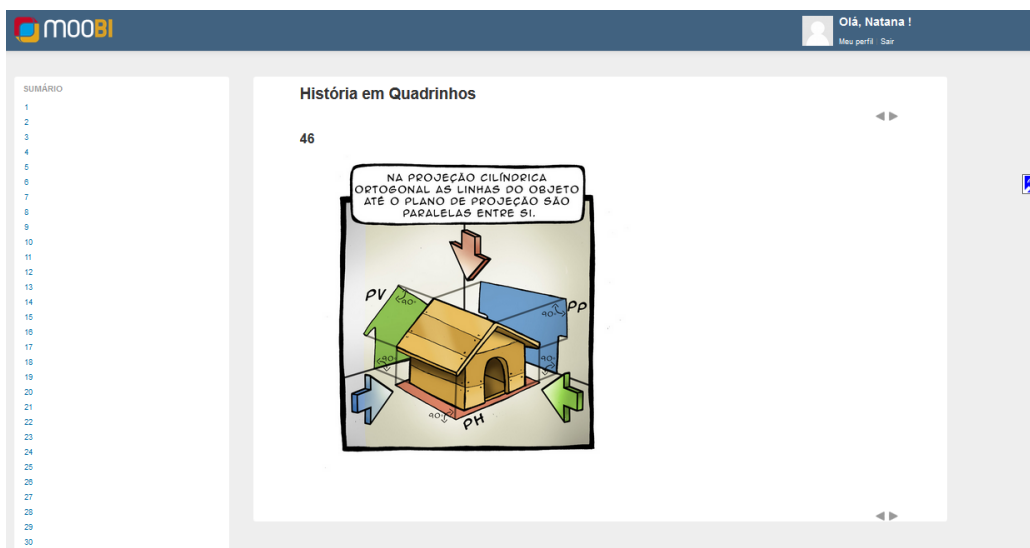


Figura 3 - *História em Quadrinhos* explicando sobre a PCO.

Fonte: Captura de tela no tópico “História em Quadrinhos” feita pelo autor.

Estes Objetos de Aprendizagem acessíveis trazem elementos importantes relacionados às projeções e ainda conceitos fundamentais sobre a Projeção Cilíndrica Ortogonal visando contribuir para o entendimento deste tema.

3 | AMBIENTE VIRTUAL BILÍNGUE: MOOBI

De acordo com Pivetta, Saito, Ulbricht (2014) a Educação a Distância possui potencial para ampliar o acesso à educação, constituindo-se como cenário para a efetivação da inclusão, pois utiliza a internet como canal de propagação, minimizando barreiras de acesso, principalmente as geográficas. Lapolli (2014) aponta que mesmo com tantas possibilidades oferecidas pelo contexto digital, a inclusão ainda representa um assunto complexo, sobretudo quando o tema é inclusão de pessoas com deficiência.

Lapolli (2014) ressalta que a acessibilidade na web implica no desenvolvimento de ambientes virtuais que, por meio de processos educacionais e tecnologias facilitadoras atendam as demandas de seus usuários. Ainda de acordo com a autora, apesar dos benefícios proporcionados pelas tecnologias na aprendizagem dos surdos, existe ainda a necessidade de aprimoramento da forma de apresentação dos conteúdos de ambientes virtuais voltados para este grupo de pessoas.

Apesar das barreiras existentes, os ambientes virtuais são importantes ferramentas para a aprendizagem e contribuem para a difusão do conhecimento ao grupo de pessoas com deficiências (MACEDO, ULBRICHT, 2008). Contudo, havendo um olhar dirigido à inclusão dessas pessoas, as tecnologias utilizadas para o ensino nesses ambientes virtuais devem atender as recomendações de usabilidade e acessibilidade, pois quanto mais adequados estiverem estes ambientes e seus conteúdos, melhor será a aprendizagem e a interação para esses sujeitos.

Deste modo, o Ambiente Virtual Bilíngue: MooBi foi desenvolvido baseado na plataforma *Moodle*, onde foram realizados ajustes em sua interface para se tornar um ambiente acessível e assim atender às necessidades de diferentes públicos de alunos principalmente surdos. O nome MooBi originou-se da combinação das primeiras sílabas das palavras: Moodle e bilíngue.

A plataforma *Moodle* foi selecionada pelo fato de atender primeiramente ao critério *open source* e o conceito de integrável, ou seja, trata-se de um pacote de *software* livre e com capacidade de customização, sendo possível integrar tecnologias internas e externas à plataforma. Outro aspecto importante é oferecer uma interface de fácil utilização, e que se tornasse acessível aos surdos. Neste sentido, foi criado um ambiente combinando a língua portuguesa e língua de sinais, ou seja, um ambiente bilíngue, tornando-se mais adequado. Sendo assim, foram agregados aos menus uma combinação de ícones, palavras curtas e vídeos em libras. Para a escolha de cores, foram observadas técnicas de contraste, considerando que a utilização de várias cores desvia o foco da tarefa principal. Na elaboração e edição dos vídeos, foram observadas

algumas recomendações, onde o uso de vídeos com fundo transparente e flutuante mostra-se apropriada para os surdos e satisfaz aos requisitos de acessibilidade. (PIVETTA, 2016).

A figura a seguir mostra a página inicial do ambiente MooBi.

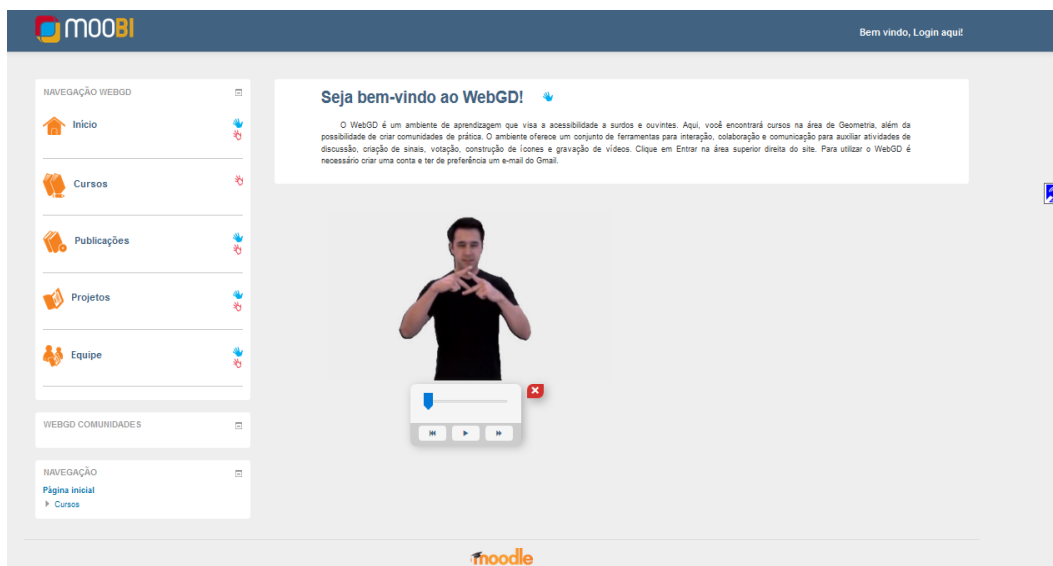


Figura 4 – Página inicial do ambiente MooBi.

Fonte: Captura de tela da página inicial do ambiente feita pelo autor.

Além da acessibilidade do ambiente virtual, também é importante que os conteúdos inseridos no ambiente sejam adequados às necessidades dos alunos surdos, exigindo a tradução em libras.

Para acessar o ambiente virtual como estudante e ter acesso completo é necessário criar uma conta, além disso, para participar de um curso também é preciso que o administrador do ambiente realize a inscrição deste aluno no curso pretendido. O MooBi é um ambiente de aprendizagem que visa atender tanto alunos surdos quanto ouvintes, preocupando-se com aspectos relacionados à acessibilidade especialmente para o público surdo.

4 | METODOLOGIA

Esta pesquisa possui abordagem qualitativa, aplicada, do tipo exploratória. Segue, também, os procedimentos da pesquisa de levantamento, que é o tipo de pesquisa utilizado em estudos exploratórios e descritivos (FONSECA, 2002).

Para verificar o estado da arte referente ao tema de Projeção Cilíndrica Ortogonal, Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem e alunos surdos, realizou-se uma revisão sistemática da literatura (RSL) na base de dados *Scopus*, cujo acesso se deu via *Virtual Private Network* (VPN), fornecido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Esta base de dados foi escolhida por sua relevância científica e por ser multidisciplinar. Freire (2010) aponta como sendo uma fonte relevante de

pesquisa, pois constitui o maior banco de resumo e referências bibliográficas de trabalhos científicos, revisados de modo criterioso por pares.

Para definir o perfil dos estudantes foi elaborado formulário com questões abertas. As instituições envolvidas na realização desta pesquisa foram o Instituto Federal de Santa Catarina Campus Palhoça Bilíngue (IFSC Campus Palhoça Bilíngue), para a aplicação com os alunos surdos, e a Escola de Ensino Básico Muquém (EEBM), para com os alunos ouvintes. A escolha destas instituições se deu porque, no caso do IFSC Campus Palhoça Bilíngue, possui um número considerável de alunos surdos; e, no caso da Escola de Ensino Básico Muquém, porque o pesquisador possui familiaridade com a instituição e com os alunos, uma vez que leciona nesta escola.

Os alunos participantes desta pesquisa eram estudantes destas instituições e frequentavam o terceiro ano do ensino médio. A preferência por alunos deste nível de ensino se deve ao entendimento de que os mesmos já possuem maturidade para compreensão do tema proposto no escopo da pesquisa. No caso dos alunos do IFSC Campus Palhoça Bilíngue, os mesmos são alunos surdos do curso técnico em Multimídia e do curso regular de nível médio. Já os alunos da EEBM são ouvintes, matriculados no nível médio, na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os alunos possuíam idade acima dos dezesseis anos e, dos seis participantes, metade são do gênero feminino e metade do gênero masculino. Foi possível identificar, através do questionário aplicado, que todos os alunos possuíam acesso à Internet, utilizando esta como ferramenta de pesquisa e para o acesso às redes sociais. Todos os alunos apontaram nunca ter acessado um ambiente virtual e apenas um aluno afirmou ter realizado um curso a distância. Em relação aos contos e histórias em quadrinhos, somente um aluno apontou nunca ter lido histórias em quadrinhos. Já sobre termo Projeção Cilíndrica Ortogonal, todos indicaram não conhecer.

Devido ao fato de não possuírem nenhum conhecimento prévio sobre o assunto, foi possível verificar se os OA acessíveis realmente contribuíam para o entendimento do conceito de PCO, assim como os conceitos relacionados ao tema.

5 | RESULTADOS

Os participantes realizaram a leitura dos contos e responderam às duas primeiras atividades. Em seguida realizaram a leitura das HQ e responderam às três últimas atividades. Foi considerado, para análise, o número de respostas corretas, incorretas e em branco. Em algumas questões poderia haver mais de uma resposta correta e, por isso, se o aluno respondesse apenas uma alternativa correta, era contabilizada uma resposta certa e outra em branco, ou, se respondesse uma alternativa certa e outra errada, era considerado uma resposta como certa e outra como errada.

O número total de respostas corretas foi de seis, havendo uma atividade com duas alternativas. O valor percentual das respostas foi baseado no número de respostas

certas, incorretas e em branco dadas pelos alunos. Na realização das atividades pelo grupo de alunos surdos, houve necessidade, em alguns momentos, da tradução do enunciado das questões. As atividades foram respondidas pelos participantes seguindo a ordem apresentada a seguir.

A primeira atividade apresentava a projeção de uma peça de xadrez nos planos (triedro), com suas respectivas vistas: vertical, perfil e horizontal, e apresentava as alternativas ao lado, onde só existia uma correta. O enunciado estava descrito da seguinte forma: “Assinale qual dos objetos ao lado corresponde a projeção abaixo”. Ou seja, o aluno deveria observar qual objeto (peça de xadrez) correspondia à projeção no triedro (Figura 5).

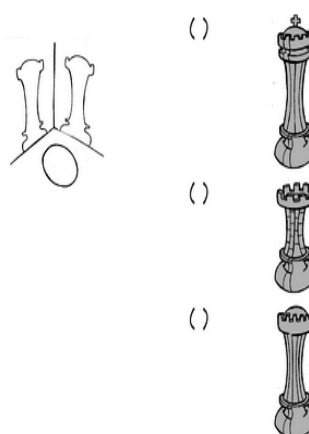


Figura 5 – Primeira atividade com a projeção de uma peça de xadrez

Fonte: Captura de tela feita pelo autor na página da Cognitiva.

Nesta atividade, a resposta correta correspondia à terceira alternativa. O Quadro 1, abaixo, apresenta, respectivamente, as repostas dos alunos ouvintes e surdos onde, das repostas dadas, 100% foram corretas.

	Participantes Ouvintes (PO)						Participantes Surdos (PS)				
	PO1	PO2	PO3	PO4	PO5	PO6	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5
Correto	x	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Incorreto											
Branco											

Quadro 1– Respostas dos participantes na primeira atividade

Fonte: O autor.

A segunda atividade (Figura 6) apresentava o desenho de um carro que deveria ser correlacionado entre as quatro projeções colocadas ao lado. O enunciado estava descrito da seguinte forma: “Correlacione as projeções correspondentes ao objeto abaixo”.

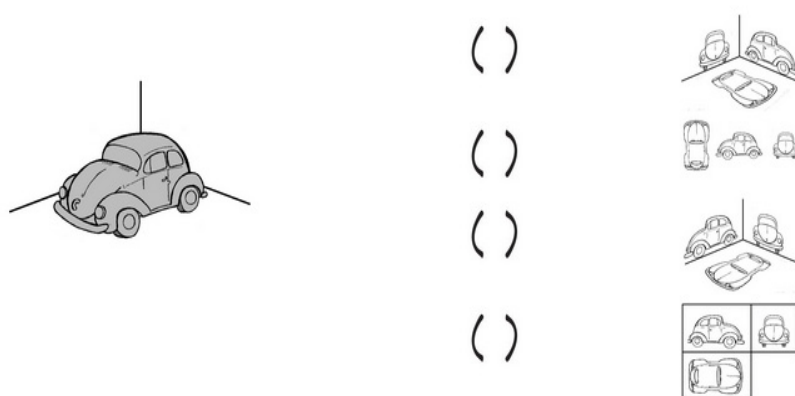


Figura 6 – Segunda atividade com a imagem de um carro e suas projeções

Fonte: Captura de tela feita pelo autor na página da Cognitiva.

O Quadro 2, a seguir, mostra as respostas dadas pelos alunos, sendo que neste exercício a resposta correta corresponde à terceira alternativa. Apenas um aluno do grupo dos ouvintes respondeu incorretamente. Além disso, não houve nenhuma resposta em branco. Nesta atividade 72,72% foram de respostas assertivas, onde, realizando um comparativo entre o grupo de alunos, das respostas dadas pelos ouvintes, 45,45% foram corretas, já no grupo de alunos surdos, foram 27,27% corretas.

	Participantes Ouvintes (PO)						Participantes Surdos (PS)				
	PO1	PO2	PO3	PO4	PO5	PO6	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5
Correto	x	x	x	x		x			x	x	x
Incorreto					x		x	x			
Branco											

Quadro 2 – Respostas dos participantes na segunda atividade

Fonte: O autor

A terceira atividade (Figura 7) era composta pelo desenho de uma televisão e as alternativas de suas projeções ao lado, onde o aluno deveria observar as imagens das projeções e selecionar qual delas correspondia à projeção correta do objeto. O enunciado colocava: “Selecione as projeções correspondentes ao objeto abaixo”.

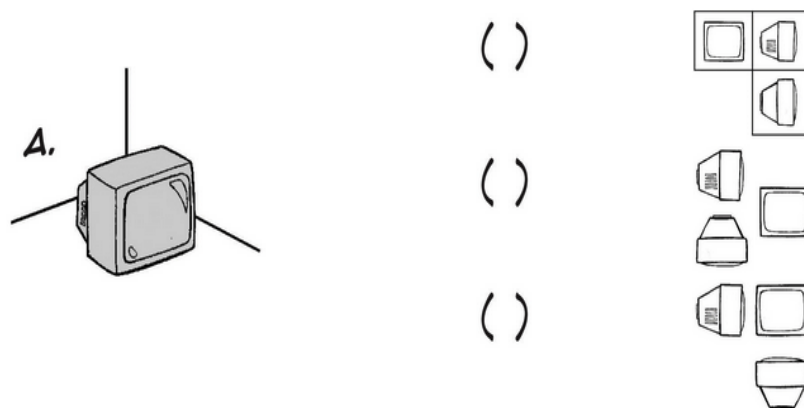


Figura 7 – Terceira atividade com a imagem de uma televisão e suas projeções bidimensionais

Fonte: Captura de tela feita pelo autor na página da Cognitiva

O Quadro 3, a seguir, mostra as respostas dos participantes, sendo que a primeira alternativa correspondia a projeção correta do objeto. Nesta atividade, o total de respostas assinaladas corretamente foi de somente 36,36%. No grupo de alunos ouvintes, este percentual corresponde a apenas 9,09%, já no grupo de alunos surdos, este percentual é de 27,27%.

	Participantes Ouvintes (PO)						Participantes Surdos (PS)				
	PO1	PO2	PO3	PO4	PO5	PO6	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5
Correto					x			x		x	x
Incorreto	x	x	x	x		x	x		x		
Branco											

Quadro 3– Respostas dos participantes na terceira atividade

Fonte: O autor

A quarta atividade (Figura 8) era semelhante a anterior. No entanto, era composta pelo desenho de um sofá, devendo o aluno observar as projeções e selecionar a correta. O enunciado colocava: “Selecione as projeções correspondentes ao objeto abaixo”. Nesta atividade, havia mais de uma resposta certa, sendo estas a primeira e a segunda.

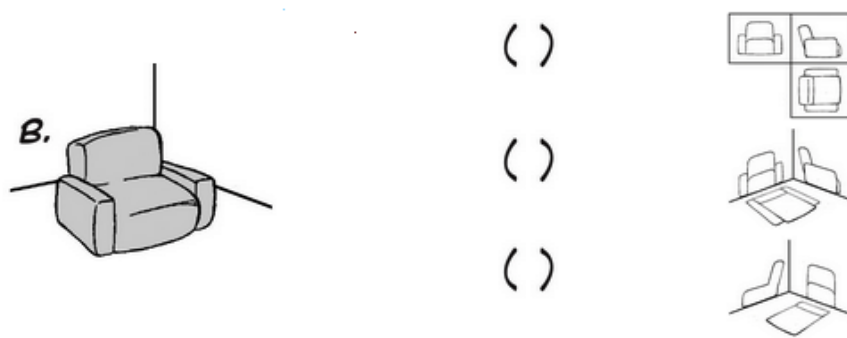


Figura 8 – Quarta atividade com a imagem de um sofá e suas projeções

Fonte: Captura de tela feita pelo autor na página da Cognitiva.

O Quadro 4, a seguir, mostra as respostas dos participantes, onde pode-se ver que todos os alunos responderam corretamente uma das alternativas. No entanto, havia mais de uma resposta e os alunos deixaram de assinalar uma delas. No grupo de alunos ouvintes, quatro alunos responderam a segunda opção como correta e dois assinalaram a primeira opção. Já no grupo de alunos surdos, todos os alunos assinalaram a segunda alternativa como correta (Conforme mencionado anteriormente, em algumas questões poderia haver mais de uma resposta correta e, por isso, se o aluno respondesse apenas uma alternativa correta, era contabilizada uma resposta certa e outra em branco, o que ocorreu nesta questão).

	Participantes Ouvintes (PO)						Participantes Surdos (PS)				
	PO1	PO2	PO3	PO4	PO5	PO6	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5
Correto	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Incorreto											
Branco	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Quadro 4 – Respostas dos participantes na quarta atividade

Fonte: O autor

A quinta e última atividade (Figura 9) apresenta a imagem de um isqueiro com sua projeção vertical e horizontal mostradas no triedro, porém falta sua projeção perfil. Sendo assim, o aluno deveria selecionar a projeção que se adequasse a projeção perfil deste objeto. O enunciado estava escrito da seguinte forma: “Qual das imagens ao lado corresponde ao plano perfil da imagem abaixo?”.

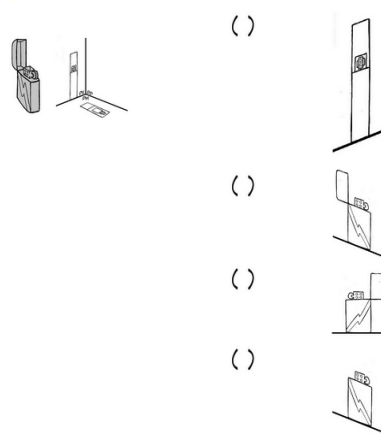


Figura 9 – Quinta atividade com a imagem de um isqueiro e suas vistas

Fonte: Captura de tela feita pelo autor na página da Cognitiva.

A resposta correta desta atividade corresponde à segunda alternativa, onde 81,81% das respostas foram assertivas e tanto no grupo de alunos ouvintes, quanto no de alunos surdos, apenas um participante respondeu incorretamente.

	Participantes Ouvintes (PO)						Participantes Surdos (PS)				
	PO1	PO2	PO3	PO4	PO5	PO6	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5
Correto	x	x		x	x	x	x	x	x		x
Incorreto			x							x	
Branco											

Quadro 5 – Respostas dos participantes na quinta atividade

Fonte: O autor

Em relação a resposta dada pelo participante do grupo de alunos surdos (PS4), foi assinalada a última alternativa, a qual se assemelha com a projeção perfil, mas que estava incompleta (Quadro 5).

Das respostas fornecidas pelos participantes, 65,15% foram assinaladas corretamente, 18,18% estavam incorretas e 16,66% foram deixadas em branco. Em relação ao percentual de acertos de cada grupo, os alunos ouvintes foram responsáveis por 34,84% dos acertos e os alunos surdos por 30,30%, correspondendo a uma diferença mínima no desempenho de cada grupo.

A análise das atividades de forma individual, permite afirmar que, na *primeira atividade*, na qual o aluno deveria ter a capacidade de associar a projeção do triedro com o objeto correspondente desta projeção, 100% dos alunos responderam a alternativa correta; na *segunda atividade*, onde o aluno deveria identificar a projeção adequada ao objeto (carro), houve um total de 72,72% de respostas assertivas, onde as três primeiras opções mostram o triedro ainda tridimensional e a quarta opção mostra o triedro na forma bidimensional (épura do objeto). Aqui a terceira projeção seria a resposta correta, o que aponta que os participantes conseguiram assimilar a representação tridimensional do objeto (triedro do objeto).

Na *terceira atividade* foi onde ocorreu o menor índice de acertos, correspondendo a 36,66%. Nesta, o aluno deveria identificar a projeção correta do objeto (televisão), entretanto, as alternativas desta atividade eram todas com o triedro planificado, o que indica que a maioria dos alunos sentiu dificuldade em compreender o processo do rebatimento, que trata da planificação das projeções feitas no triedro, cuja representação bidimensional é denominada épura. Comparando o grupo de alunos, os ouvintes tiveram mais dificuldade nesta atividade, com apenas 9,09% de acertos.

Na *quarta atividade* o aluno também teria que associar o objeto (sofá) com suas projeções. Porém, neste caso, a primeira alternativa estava com as projeções no formato bidimensional e a segunda e a terceira estavam no formato tridimensional, sendo que as alternativas corretas correspondiam à primeira e à segunda. Todos os alunos responderam corretamente, mas todos deixaram uma alternativa em branco. Os mesmos foram alertados que poderia haver mais uma resposta correta, no entanto, esta foi a única atividade neste formato e foi realizada após a leitura da história em quadrinhos, o que pode ter levado os alunos a esquecer esta informação. Em relação às alternativas assinaladas, a maioria respondeu à segunda opção, que mostra as

projeções no triedro na forma tridimensional. Apenas dois alunos selecionaram a primeira alternativa com o triedro planejado. As respostas obtidas nesta atividade reforçam o que foi apontado anteriormente, com relação à dificuldade em transformar as projeções tridimensionais para o formato bidimensional.

Por fim, na *quinta atividade*, os alunos teriam que demonstrar conhecimento sobre as vistas de um objeto, em específico a vista perfil. O índice de acertos nesta atividade foi de 81,81%, o que indica que os alunos compreenderam o conceito de vistas de um objeto.

Quanto ao número de acertos por participante, nenhum deles acertou menos da metade, sendo que 81,81% dos participantes acertaram pelo menos quatro das seis alternativas corretas, indicando pelo menos 66,66% de acertos. Importante destacar que, embora o enunciado das atividades seja curto, houve a tradução dos mesmos para cada aluno surdo para que não houvesse nenhuma dúvida do que era solicitado. Considerando-se que nenhum dos participantes possuía conhecimento sobre PCO e o índice de respostas assertivas, é possível considerar que esses objetos organizados na forma de curso auxiliam e contribuem para o aprendizado deste tema. As respostas obtidas por meio destas atividades fornecem indicativo das prováveis dificuldades encontradas pelos alunos na temática.

6 | CONCLUSÕES

Para a realização deste estudo foi necessário um laboratório de informática com acesso a *Internet*, onde os participantes, tanto surdos, quanto ouvintes, realizaram o acesso ao ambiente e a leitura dos OAs. Além da leitura, os alunos também tiveram que responder a cinco atividades. Quanto ao resultado obtido por meio das respostas dadas, destacando que nenhum dos participantes possuía conhecimento prévio sobre o tema de PCO, é possível considerar que os OAs em formato de curso contribuíram para o aprendizado deste tema.

Com a realização desta pesquisa foi possível identificar que a principal dificuldade encontrada pelos alunos consiste na transformação das projeções tridimensionais do objeto para o formato bidimensional, que trata da última etapa do processo da projeção, onde é feito o rebatimento. Deste modo, um dos aspectos a serem melhorados nos objetos está em apresentar mais exemplos, explicando esta última etapa.

Realizando um comparativo entre os contos e a história em quadrinhos, este último objeto se mostrou mais atrativo aos alunos e mais objetivo para a explicação do conceito de PCO. A utilização de imagens foi algo que despertou bastante interesse dos alunos, tanto surdos, quanto ouvintes, o que os levou a considerar que os contos poderiam apresentar mais imagens. Já sobre os vídeos contendo a tradução da parte escrita para os surdos, foi sugerido pelos alunos uma tradução mais lenta.

O ambiente virtual MooBi se mostrou uma ferramenta de suma importância para

o desenvolvimento do curso proposto, pois apresentou ser um ambiente acessível tanto para alunos ouvintes, quanto para surdos, possibilitando também o acesso ao curso em qualquer tempo e lugar. A educação a distância, por meio dos ambientes virtuais, permite a ampliação do acesso à educação, e diante deste cenário é preciso pensar nas exigências das pessoas com algum tipo de deficiência para que os mesmos tenham maiores possibilidades de uma educação mais adequada e de qualidade. Portanto, o MooBi foi desenvolvido com base na plataforma Moodle e estruturado de forma a atender as características e necessidades dos alunos com surdez.

A utilização de recursos tecnológicos mostrou-se positiva para o processo de ensino e aprendizagem, isso tanto para alunos surdos, quanto para ouvintes. Embora este trabalho tenha objetivado avançar no ensino da Geometria Descritiva para alunos surdos, nota-se que foi apenas um pequeno passo dado, tendo em vista o vasto campo de pesquisa encontrado.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, H. H. Conceitos matemáticos iniciais e linguagem: um estudo comparativo entre crianças surdas e ouvintes. **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 1, p. 163-179, 2014.
- BRAGA, J. C. **Objetos de Aprendizagem**: introdução e fundamentos, vol. I, 2014.
- BUSARELLO, R. I. Geração de conhecimento para usuário surdo baseada em histórias em quadrinhos hipermidiáticas. 2011. **Dissertação** (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- CASTRO, R. P.; PEDROSA, M. P. **Encarando a diversidade: o ensino e aprendizagem de ciências e a formação de alunos surdos**. Revista virtú. Juiz de Fora, n.2, 2005.
- FONSECA, J. J. S. da **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, p. 65 – 75, 2002.
- FREIRE, P. S. Compartilhamento do conhecimento inter-organizacional: causas essenciais dos problemas de integração em fusões e aquisições. 2010. 149 f. **Dissertação** (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista. São Paulo: Plexus, 1997.
- INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**: resultados. Ed. 2013, 2014.
- INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**: resultados. Ed. 2016, 2017.
- LAPOLLI, M. **Visualização do conhecimento por meio de narrativas infográficas na web voltadas para surdos**. Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.
- MACEDO, C. M. S.; ULBRICHT, V. R. **Considerações de Acessibilidade em Educação a Distância**. In: 3º CONGRESSO NACIONAL DE HIPERMÍDIA PARA APRENDIZAGEM. Anais Eletrônicos. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2008.
- MACHADO, A. **Geometria Descritiva**. 26º ed, São Paulo: Projeto Editores Associados, 1986.

PIVETTA, E. M. Criação de valores em comunidades de prática. 2016. **Tese** (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

PIVETTA, E. M.; SAITO, D. S.; ULBRICHT, V. R. **Deaf and accessibility: analysis of a virtual learning environment**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 20, n. 1, p. 147-162, 2014

QUEVEDO, S. R. P. Narrativas Hipermidiáticas Para Ambiente Virtual de Aprendizagem Inclusivo. 2013. **Tese** (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

VIEIRA, P. A; ARAÚJO, V. L. S. **A Leitura em Português como L2: análise das possíveis crenças dos professores de surdos**. In: Entretextos - Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem / Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Departamento de Letras. Universidade Estadual de Londrina. v. 7 jan./dez, 2007.

QUEM GANHOU O JOGO? ANÁLISE DE UM LIVRO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Andréa Paula Monteiro de Lima

Universidade Federal de Pernambuco

Recife – Pernambuco

Dayse Bivar da Silva

Universidade Federal de Pernambuco

Recife – Pernambuco

José Mawison Cândido de Lima

Universidade Federal de Pernambuco

Recife – Pernambuco

RESUMO: O presente artigo pautou-se na análise do livro infantil *Quem ganhou o jogo?* que compõe os Acervos Complementares de 2013 sendo esta uma coleção destinada ao ciclo de alfabetização. A obra investigada propõe o ensino de conteúdos matemáticos, além de apresentar situações sobre a inclusão da pessoa com deficiência física. Este estudo caracteriza-se como uma análise documental, onde os documentos estudados foram a obra “Quem ganhou o jogo?”, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática e a Base Nacional Curricular Comum. As questões que nortearam as análises sobre os aspectos da Matemática foram: quais os conteúdos matemáticos abordados? Esses conteúdos estão em consonância com os documentos oficiais? O livro aborda outras situações importantes para o ensino de Matemática? Também tivemos questões envolvendo

aspectos da inclusão: quais os problemas enfrentados por pessoas com deficiência? Quais as ações que promovem a inclusão? A expectativa foi encontrar elementos, dentro do enredo da obra, para responder a tais questões. Entre os resultados encontrados, destacamos a adequação dos conteúdos matemáticos ao ciclo de alfabetização e ações relatadas na história que visam promover a inclusão da diversidade de estudantes em atividades esportivas.

PALAVRAS-CHAVE: livros infantis, matemática, inclusão escolar, pessoa com deficiência física.

ABSTRACT: This article had as a base the analysis of the children’s book “*Who won the game?*” which makes up the Complementary Collections of 2013 and this is a collection destined to the literacy cycle. The work investigated proposes the teaching of mathematical contents, besides presenting situations on the inclusion of the person with physical disability. This study is characterized as a documentary analysis, where the documents studied were the work “Who won the game?”, the National Curricular Parameters of Mathematics and the National Curricular Common Base. The questions which guided the analysis on the aspects of Mathematics were: what mathematical contents were addressed? Are these contents in line with the official documents? Does the book address

other important situations for teaching mathematics? We also had issues involving aspects of inclusion: what are the problems faced by people with disabilities? What are the actions that promote inclusion? The expectation was to find elements, within the plot of the work, to answer such questions. Among the results, we highlight the adequacy of the mathematical contents to the literacy cycle and actions reported in history that seek to promote the inclusion of the diversity of students in sports activities. **KEYWORDS:** children's books, math, school inclusion, person with physical disability.

1 | INTRODUÇÃO

Dentre os vários desafios vivenciados pela sociedade para a inclusão de pessoas portadoras de deficiência, em relação à Educação e aos contextos escolares tem despertado o interesse de vários pesquisadores da Educação e da Educação Matemática nos últimos anos devido aos entraves ainda existentes nesse processo de inclusão. Conforme Mantoan e Pietro (2006), o cenário educacional brasileiro atual tem como mote principal o acesso, permanência e sucesso de toda criança na escola regular, posto que a escola atual não é feita para todos.

Em contraponto a esta constatação, observamos os crescentes números de matrícula no ensino regular em escolas brasileiras. Em números, pode-se observar pelas notas estatísticas do Censo Escolar 2016 que entre os anos de 2008 a 2016, o percentual de classes com alunos com deficiência matriculados aumentou de 31% para 57,8%. Isso é uma consequência da legislação em vigor que recomenda a matrícula de estudantes com deficiência nas escolas regulares, de acordo com o artigo 25º do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999:

Os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando. (BRASIL, 1999, Artigo 25º)

Outro documento que fomentou, a partir de 1994, discussões e ações visando o processo de inclusão da pessoa com deficiência no âmbito escolar no Brasil e também no mundo foi a Declaração de Salamanca que atribui para os governantes “a mais alta prioridade política e financeira de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.” (UNESCO, 1994, p.1)

De acordo com Mantoan e Pietro (2006), os sistemas de ensino têm lidado com a questão da inclusão por meio de medidas facilitadoras (cuidadores, professoras de reforço e salas de aceleração) que não resolvem, muito menos atendem o desafio da inclusão.

Para a implementação e consolidação da inclusão escolar no sistema educacional

brasileiro foi e ainda é preciso investir em vários aspectos desde a infraestrutura das escolas, na formação de professores e demais profissionais que lidam com esses estudantes e também nos materiais didáticos que dão suporte aos processos de ensino e aprendizagem.

Em relação aos materiais didáticos, tanto os relativos ao atendimento específico dos estudantes com deficiência como os de uso dos demais estudantes, é preciso ter em conta tanto a sua qualidade, como a sua funcionalidade tendo em vista os aspectos do ensino e da aprendizagem e também o da inclusão.

Ao refletir sobre esses aspectos nos interessamos por analisar um livro infantil que foi distribuído pelo Ministério da Educação (MEC) às escolas públicas em 2013 e que traz um enredo de inclusão para o ensino dos conteúdos matemáticos. Duas razões justificam a nossa escolha: a primeira refere-se às dificuldades enfrentadas durante os processos de ensino e aprendizagem da Matemática e a segunda está relacionada a nova demanda das escolas diante da inclusão escolar. Assim, os objetivos desse estudo são: identificar quais conteúdos matemáticos estão sendo abordados no livro, verificar a adequação dos conteúdos matemáticos aos anos de escolarização, segundo documentos oficiais (PCNs e BNCC) e identificar algumas situações/ações facilitadoras da inclusão na escola.

Para além desta introdução, trazemos uma breve discussão sobre a pessoa com deficiência e sobre livros infantis e o ensino de Matemática. Após, apresentamos o percurso metodológico adotado, os principais resultados obtidos, finalizando com as considerações finais.

2 | A PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Sempre nos deparamos e alguns de nós convivemos com pessoas com algum tipo de deficiência. Mas, do ponto de vista da legislação, qual o conceito de “pessoa com deficiência”? O documento intitulado “Legislação Brasileira sobre Pessoa com Deficiência” (BRASIL, 2013) adota o conceito contido no Artigo 1º da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pelo Decreto nº 6.949 de 25-8-2009 (BRASIL, 2009), que reproduzimos a seguir:

é aquela que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2009, Artigo 1º)

O Artigo 5º do Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004– que regulamenta a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000 e a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 estabelece os tipos de deficiências em: deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência mental e deficiência múltipla. Com relação a deficiência física, que é apresentada no livro investigado, o documento traz como principais

características:

Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções. (BRASIL, 2013, p. 277)

De modo geral, o que pode ocasionar o surgimento de uma deficiência em uma pessoa? Há duas possibilidades: características genéticas na formação do indivíduo ou algo provocado como acidente ou maus hábitos. Conforme Lopes (2013, p. 28), “de alguma forma, todas as pessoas estão sujeitas a nascer com, ou adquirir, uma deficiência ao longo da vida”.

Há uma crença arraigada em alguns meios sociais de que a “deficiência” incapacita a pessoa para a realização de muitas tarefas do cotidiano. Porém, concordamos com Lopes (2013, p. 31) quando afirma que “a deficiência em si não ‘incapacita o indivíduo e sim a associação de uma característica do corpo humano com o ambiente inserido.” O autor ressalta que a aludida incapacidade é criada pela própria sociedade quando impõe à pessoa com quaisquer tipos de deficiência barreiras e obstáculos.

Anteriormente, o direito dado às pessoas com deficiência tinha um cunho assistencialista; hoje, porém, a discussão que permeia a inclusão destas pessoas na sociedade busca superar esta conotação e atribuir o protagonismo que a pessoa com deficiência tem na sua vida e na sua história. Enquanto sujeito de direito, encontra-se o direito a uma educação que leve em conta as suas necessidades específicas.

Programas educacionais, a exemplo do Programa Nacional de Alfabetização da Idade Certa (PNAIC), trazem a discussão sobre a inclusão e as dificuldades enfrentadas pelas escolas para incluir, efetivamente, os estudantes com deficiência no conjunto de suas atividades. Em um dos cadernos deste Programa apontam que

se a escola deve ser tornar inclusiva é porque ela não tem sido, ainda que os preceitos constitucionais nos apontem para uma visão de sociedade justa e igualitária, sem qualquer tipo de discriminação”. (VIANNA, GRECA E SILVA, 2014, p. 7)

De fato, para garantir a inclusão de todos os estudantes de forma igualitária na sala de aula se faz necessário considerar as diferenças e as diversidades. Além disso, o processo requer a adoção de metodologias que permitam a sua concretização e, isto remete ao planejamento das aulas. Aspectos específicos deste contexto devem ser observados pelo professor. Por exemplo: como atender as diferenças dos estudantes inclusos, sem relegar as atividades realizadas pelos demais estudantes a um plano secundário? De que condições materiais e pedagógicas o professor dispõe para trabalhar em uma perspectiva inclusiva?

Nessa perspectiva o artigo tem como objetivo analisar um livro infantil de Matemática (elaborado com fins pedagógicos) distribuído em 2013 nas escolas

públicas brasileiras que atendiam ao Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º anos).

3 | O LIVRO INFANTIL E A MATEMÁTICA

Historicamente, no Brasil, há muitas crianças que mesmo frequentando a escola ultrapassam os oito anos de idade sem terem sido totalmente alfabetizadas, inclusive matematicamente. Para auxiliar os professores nesta difícil missão foi distribuído em 2010 e 2013 materiais de apoio chamado de Acervos Complementares. Em 2010, esses Acervos foram destinados às turmas do 1º e 2º anos de escolarização e em 2013 aos três primeiros anos de escolarização - o chamado “Ciclo de Alfabetização”. Essa diferença entre as indicações dos anos de escolarização se deu devido a implementação da fase final a Lei nº 11274 de 6 de fevereiro de 2006 que alterou a duração do ensino fundamental de oito anos para nove anos.

As finalidades dos Acervos Complementares, de acordo com Lima (2012) são: a) processo de alfabetização e de formação do leitor: b) ensino e aprendizagem de conteúdos curriculares e c) acesso do aluno ao mundo da escrita e à cultura letrada. Considerando a finalidade do ensino e da aprendizagem de conteúdos curriculares, nos debruçamos sobre uma das obras do componente curricular da Matemática.

Ao se pensar na alfabetização de um sujeito deve-se considerar que para a formação integral, é preciso que sejam desenvolvidas diversas habilidades como as de natureza matemática. Assim, indagamos: o que deve ser considerado na alfabetização matemática? O caderno de Matemática do PNAIC defende que:

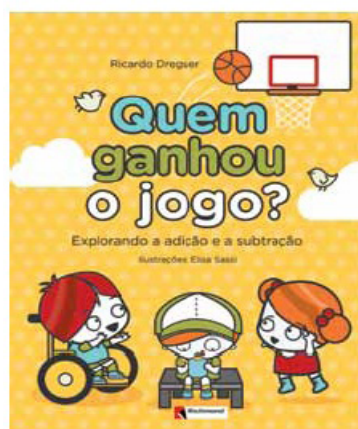
A dimensão matemática da alfabetização na perspectiva do letramento, ou melhor, a Alfabetização Matemática como entendendo aqui – o conjunto das contribuições da Educação Matemática no Ciclo de Alfabetização para a promoção da apropriação pelos aprendizes de práticas sociais de leitura e escrita de diversos tipos de textos, práticas de leitura e escrita do mundo – não se restringe ao ensino do sistema de numeração e das quatro operações aritméticas fundamentais (BRASIL, 2014, p. 31).

Desse modo, alguns livros que compõem os Acervos Complementares trazem essa perspectiva de Alfabetização Matemática, uma vez que apresentam conteúdos matemáticos dentro de uma perspectiva de leitura de mundo e de práticas sociais. Uma dessas obras é o objeto desse estudo, pois apresenta conteúdos matemáticos dentro de um enredo de inclusão escolar. Na próxima seção apresentaremos o livro escolhido e o processo metodológico.

4 | PROCESSO METODOLÓGICO

O presente estudo constitui-se em uma pesquisa documental, na qual “a fonte

de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias.” (MARCONI e LAKATOS, 2010, p. 157). O principal documento de análise é o livro infantil que compõem os Acervos Complementares de 2013 com o título de “Quem ganhou o jogo? explorando adição e subtração” de autoria Dreguer (2011) e imagens de Jassi (2011), cuja síntese é apresentada a seguir:



Quem ganhou o jogo? Explorando a adição e a subtração

Autor(a): Ricardo Dreguer

Imagens: Elisa Jassi

A obra *Quem ganhou o jogo? Explorando a adição e a subtração* conta a história de Lucas, um menino cadeirante, que sonha jogar bola. Seus colegas, então, propõem várias brincadeiras que envolvem problemas e desafios matemáticos, e um jogo de minibasquete, proposto pelo professor, permite que Lucas realize seu sonho e integre o time da escola. O livro chama a atenção para dificuldades que o cadeirante enfrenta em situações cotidianas, como andar nas ruas ou brincar. A atitude do professor, de adaptar o jogo de basquete para atender às necessidades de Lucas, mostra que é possível encontrar estratégias para que todos possam participar das brincadeiras.

Figura 1 - Brasil (2012, p.100)

Como se pode verificar na síntese da obra, o livro traz a história do menino cadeirante Lucas que sonha em jogar bola e que na escola se envolve em várias atividades matemáticas até ser inserido no time de basquete da escola. A partir da leitura dessa síntese, traçamos algumas questões norteadoras:

Quais os conteúdos matemáticos abordados? Os conteúdos estão em consonância com os documentos oficiais? Há outras situações importantes abordadas no livro para o ensino de Matemática?

Quais os problemas enfrentados por pessoas com deficiência? Quais as ações que promovem a inclusão?

Para responder essas questões realizamos a leitura da obra na busca por identificar no enredo da história elementos sobre o ensino de Matemática e a inclusão. Nesse intento, consideramos também aspectos das ilustrações, das situações apresentadas e dos personagens presentes na obra. Na seção, a seguir, apresentamos as análises e resultados.

5 | ANÁLISES E RESULTADOS

As análises começam por responder as primeiras questões norteadoras: quais os conteúdos matemáticos abordados? Os conteúdos estão de acordo com o Ciclo de alfabetização? Há outros aspectos importantes para o ensino de Matemática? Para tanto, apresentaremos exemplos com trechos da obra.



Figura 2 - Breguer e Sassi (2011, p. 8, 9 e 13).

Conforme as páginas do livro expostas na figura 2 acima, apresenta a página 8 traz uma situação de contagem de objetos, a página 9 mostra uma situação de adição entre duas coleções de objetos e a página 13 envolve uma situação de perda que implica na subtração de quantidade. Os três conteúdos matemáticos ilustrados nos exemplos se repetem em outras situações da obra.

Para verificar a adequação das situações matemáticas aos anos de escolarização a qual a obra é indicada utilizamos as expectativas de aprendizagem apontadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), principal documento curricular à época da distribuição dos Acervos Complementares de 2013 nas escolas públicas do Brasil. E também o documento oficial em vigor, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois os livros foram distribuídos visando se tornarem acervos permanentes nas escolas, o que implicada que podem ainda está sendo utilizados por professores e estudantes, de modo que consideramos importante verificar sua adequação no contexto atual. Primeiramente, analisamos os PCN (Quadro 1).

Conteúdo do Livro	Expectativas de aprendizagem PCN	Conteúdos conceituais e procedimentais
Contagem	Construir o significado do número natural a partir de seus diferentes usos no contexto social, explorando contagens, medidas e códigos numéricos.	Utilização de diferentes estratégias para identificar números em situações que envolvem contagem e medidas.
Adição e Subtração	Resolver situações-problema e construir, a partir delas, os significados das operações fundamentais, buscando reconhecer que uma mesma operação está relacionada a problemas diferentes e um mesmo problema pode ser resolvido pelo uso de diferentes operações.	Cálculo de adição e subtração, por meio de estratégias pessoais e algumas técnicas convencionais.

Quadro 1 – Conteúdos matemáticos abordados no livro e as indicações dos PCNs.

Fonte: PCN (2001, p. 65;70-72)

Como consta no Quadro 1, as indicações da proposta curricular apresentada

nos PCN de Matemática validam os conteúdos que consta na obra analisada. Vale esclarecer que tomamos como referência, nesta análise, os PCN correspondentes ao primeiro ciclo de escolarização que, na época da sua publicação, correspondia às 1^a e 2^a séries. No contexto atual, a coleção denominada de Acervos Complementares, da qual fez parte a obra “Quem ganhou o Jogo?”, recomenda esse livro para o segundo ano de escolarização do Ensino Fundamental. Ainda que seja identificada essa divergência entre os ciclos de aprendizagem, quando comparamos os PCN e os Acervos Complementares, consideramos que esse não é um elemento relevante no sentido de inviabilizar uma análise comparativa como a que estamos fazendo, dada a aproximação entre os anos de escolarização em cada caso.

No caso da BNCC os conteúdos curriculares são apresentadas por ano de escolarização, por isso no Quadro 2 apresentamos os dados correspondentes ao 2^o ano do Ciclo de Alfabetização que é o ano indicado no livro *Quem ganhou o jogo?*

Conteúdo do Livro	Habilidades	Objetos do conhecimento
Contagem	---	---
Adição e Subtração	Resolver e elaborar problemas de adição e de subtração, envolvendo números de até três ordens, com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, utilizando estratégias pessoais ou convencionais.	Problemas envolvendo diferentes significados da adição e da subtração (juntar, acrescentar, separar, retirar).

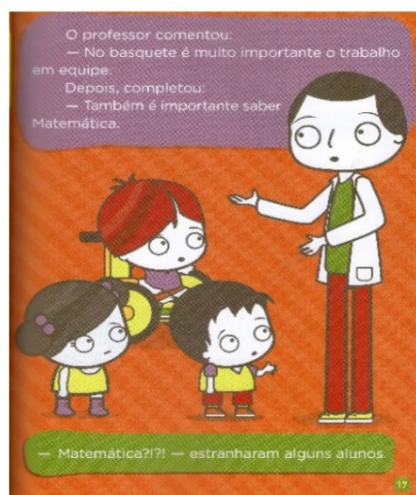
Quadro 2 – Conteúdos matemáticos abordados no livro e as indicações da BNCC

Fonte: BNCC (2017, p. 239).

Como se pode verificar no Quadro 2 não há indicação na BNCC do conteúdo de contagem para o 2^o ano de escolarização. No entanto, a nosso ver, isso não inviabiliza a utilização do livro em turmas do 2^o ano, uma vez que o conteúdo de contagem pode ser explorado como um reforço à aprendizagem. De acordo com a BNCC (2017), o conteúdo de contagem é indicado para ser trabalhado no 1^o ano do ensino fundamental. Já os conteúdos de adição e subtração que são contemplados pelo livro, devem ser trabalhados ao longo do ciclo de alfabetização, isto é, nos 1^o, 2^o e 3^o anos. Por isso, consideramos que o livro é plenamente adequado ao ano de escolarização que é indicado no manual dos Acervos Complementares.

Além dos conteúdos matemáticos abordados na obra, também encontramos outros aspectos que são importantes para o ensino de Matemática, como veremos a seguir:

Práticas Esportivas



Regras do Jogo



Figura 3 - Breguer e Sassi (2011, p. 17 e 20).

A Matemática é algo importante na vida de todas as pessoas, pois está presente em diversas práticas sociais. Como podemos verificar na página 17 da figura 3 o professor que interage com as crianças é o de Educação Física e ele relata a importância da Matemática para a prática esportiva. Sobre o papel da Matemática no Ensino Fundamental se justifica pela sua importância nas “diferentes áreas de conhecimentos, por ser utilizada em estudos tanto ligados às ciências da natureza como às ciências sociais e por estar presente na composição musical, na coreografia, na arte e nos esportes” (PCN, 2001, p.29).

Já na página 20 (figura 3) mostra as regras de pontuação do jogo de basquete. Seguir regras é muito importante na vida das pessoas para que possam desfrutar de uma boa convivência com os outros e do ponto de vista da Matemática é algo inerente a essa área de conhecimento. Além disso, ao jogar, os estudantes

passam a compreender e a utilizar convenções e regras que serão empregadas no processo de ensino e aprendizagem. Essa compreensão favorece sua integração num mundo social bastante complexo e proporciona as primeiras aproximações com futuras teorizações. (BRASIL, 2001, p. 49)

Para continuar as análises relembremos as questões norteadoras sobre inclusão: quais os problemas enfrentados por pessoas com deficiência? Quais as ações que promovem a inclusão?



Figura 4 - Breguer e Sassi (2011, p. 4, 5, 15).

Analisando as páginas do livro na figura 4, observa-se que na página 4 o personagem Lucas relata sobre seus gostos, sonhos e também as suas frustrações; já a página 5 apresenta os obstáculos cotidianos enfrentados pelo personagem ao se deslocar pelas vias públicas; enquanto que na página 15 é descrito momentos de segregação e preconceito sofridos pelo personagem durante sua rotina escolar. Todas essas cenas corroboram com as ideias de Lopes (2013) que considera que a deficiência é uma associação de características individuais com o ambiente em que se está inserido. No caso, o ambiente físico e social impõem barreiras e não a deficiência por si só. A ideia de inclusão vem justamente contrapor essas barreiras que ainda são impostas a pessoa com deficiência.



Figura 5 - Breguer e Sassi (2011, p. 11, 16 e 21).

Analisando as páginas do livro na figura 5, observa-se que na página 11 é apresentada uma cena de amizade inicial entre o personagem Lucas e outra criança de mesma faixa-etária; já a página 16 mostra o professor de Educação Física relatando sobre o jogo de basquete com adequações para a participação do estudante Lucas. E na página 21 (da figura 5) o personagem professor comenta sobre outras regras

do jogo que incluem em times iguais meninos e meninas. É possível perceber, nas três cenas, que há várias formas de fomentar a inclusão dentro do ambiente escolar, desde o contato espontâneo dos estudantes entre si, até as ações promovidas por professores visando a participação de todos nas atividades desenvolvidas. No caso da página 21 (figura 5) constatamos que a obra discute aspectos ligados não só a inclusão da pessoa com deficiência, mas também a diversidade e gênero.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar a análise do livro infantil tínhamos a intenção de observar situações Matemáticas e do processo de Inclusão Escolar. A obra intitulada “Quem ganhou o jogo?” faz parte dos Acervos Complementares do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) em 2013 e é destinada à estudantes do 2º ano de escolarização. Por isso para averiguar a adequação dos conteúdos matemáticos abordados, utilizamos os PCN documento curricular vigente a época da distribuição dos acervos e a BNCC que é o documento curricular atual do Brasil. Nesse aspectos constatamos que, em termos de conteúdos matemáticos, a obra é adequada ao ano de escolarização para qual é indicada. Ainda sobre a Matemática encontramos aspectos relativos aos usos nas práticas sociais, tais como nos esportes ao seguir regras para a pontuação. Isso demonstra a importância dos conhecimentos matemáticos para as vidas das pessoas, inclusive das que possuem algum tipo de deficiência.

No tocante a inclusão, a obra se mostrou válida, primeiro por relatar as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência em seu cotidiano, em especial a pessoa com deficiência física. E num segundo ponto, por apresentar possibilidades de inclusão no âmbito escolar, tanto do ponto de vista da convivência entre estudantes com e sem deficiência, quanto de ações visando a participação de todos os estudantes em atividades desenvolvidas na escola. Ressaltamos que o processo de inclusão escolar visa “resgatar uma dívida com um segmento populacional que, historicamente, tem ficado à margem da sociedade.” (MÔNACO, 2008, p.19)

Por fim, consideramos que produções literárias que discutem sobre inclusão são importantes para conscientização de educadores e estudantes à respeito das pessoas com deficiência. No entanto, sabemos que para a efetivação da inclusão deve-se ir além de conhecer e compreender sobre direitos e necessidades, é preciso promover ações que visem a integração e a autonomia da pessoa com deficiência para que ela possa viver em sociedade como qualquer outro cidadão.

REFERÊNCIAS

BRASI. **Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.** Brasília, 06 fev. 2006.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Acervos Complementares: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento.** Brasília, 2012.

_____. **Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência**, Luiza Maria Borges Oliveira. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012.

_____. **Legislação brasileira sobre pessoas com deficiência** [recurso eletrônico]. 7. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. p. 410. – (Série legislação; n. 76).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: caderno de apresentação – alfabetização matemática.** Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016.

_____. **Censo Escolar 2016: notas estatísticas.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Ministério da Educação - MEC. Brasília, 2017.

_____. **Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989. Brasília: Presidência da República, 1999. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acessado em janeiro de 2018.

DREGUER, R.; SASSI, E. **Quem ganhou o jogo? explorando adição e subtração.** São Paulo: Richmond Educação, 2011.

LIMA, A. P. M. **Acervos Complementares do PNLD 2010: um estudo sobre a relação entre Matemática e gêneros textuais.** 166f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

LOPES, L. Nova concepção sobre pessoas com deficiência com base nos direitos humanos. In: LIMA, J. F e MENDONÇA, R.(orgs.) **A efetividade da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência.** Recife: Editora Universitária UFPE, 2013. p. 27-56.

MANTOAN, Maria T. E. e PRIETO, Rosângela G. **Inclusão Escolar.** São Paulo: Summus editorial, 2006.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010. p. 297.

MÔNACO, S. M. **Da Educação Especial à (re)invenção da escola para todo: exclusão, inclusão escolar e educação inclusiva (1994-2008).** 106f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca - Espanha, 1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acessado em janeiro de 2018.

VIANNA, C.; GRECA, L.; SILVA, R. **Quem são eles? Os alunos da minha sala de aula?** MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: caderno de inclusão – alfabetização matemática. Brasília, p. 21-54, 2014.

TECNOLOGIA ASSISTIVA DE BAIXO CUSTO COMO COLABORAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM BAIXA VISÃO

Maria de Lourdes Leite Paiva

Prefeitura Municipal de Fortaleza/SME- Fortaleza
- Ceará

Francisca Janaína Dantas Galvão Ozório

Prefeitura Municipal de Fortaleza/SME- Fortaleza
- Ceará

Raquel Araújo Pompeu

Prefeitura Municipal de Fortaleza/SME- Fortaleza
- Ceará

Robéria Vieira Barreto Gomes

Universidade Federal do Ceará / Fortaleza -
Ceará

Maria José Barbosa

Universidade Federal do Ceará / Fortaleza -
Ceará

RESUMO: Essa pesquisa foi realizada em uma Escola de Fortaleza teve como objetivos proporcionar a uma aluna com Deficiência Visual/Baixa Visão de iniciais M.E. de 9 anos do 4º ano, condições de melhorar o seu desenvolvimento no aspecto sócio-cognitivo, através do uso de Tecnologia Assistiva, e ocasionar estratégias de estímulos como colaboradores para sua alfabetização. O estudo foi realizado no período de fevereiro a dezembro de 2014, tendo continuidade no período de fevereiro a dezembro de 2015, com uma aluna do AEE da SRM. O Plano de AEE seguiu a linha de pensamento de SASSAKI (2005) e VYGOTSKY (1993). M.E.

aluna do 4º ano “B” em 2014, numa escola municipal do Distrito Educacional I na cidade de Fortaleza. Daí a necessidade da aplicação das quatro dimensões de acessibilidade tais como; Atitudinal (professor), Comunicacional (língua), Instrumental (material, recursos pedagógicos e Tecnologia Assistiva e currículo) e Metodológica (forma de execução). Dessa forma decidiu-se favorecer a inclusão escolar com a colaboração da Tecnologia Assistiva de baixo custo, elaboradas e construídas para esse fim, onde propiciaram a alfabetização da referida aluna, nessa ótica conclui que os recursos pedagógicos de Tecnologia Assistiva de baixo custo são instrumentos fundamentais na alfabetização de pessoas com Deficiência Visual/Baixa Visão.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia Assistiva de baixo custo, Alfabetização, Baixa Visão.

ABSTRACT: This research was carried out in a School of Fortaleza had as objectives to provide a student with Visual Deficiency / Low Vision of ME initials of 9 years of the 4th year, conditions to improve their development in the socio-cognitive aspect through the use of Assistive Technology , and lead to stimulus strategies as contributors to their literacy. The study was carried out from February to December 2014, and continued from February to December 2015, with an AEE student from SRM. The ESA

Plan followed the line of thinking of SASSAKI (2005) and VYGOTSKY (1993). M.E. student of the 4th year “B” in 2014, in a municipal school of Educational District I in the city of Fortaleza. Hence the need to apply the four dimensions of accessibility such as; Attitudinal (teacher), Communicational (language), Instrumental (material, pedagogical resources and Assistive Technology and curriculum) and Methodological (form of execution). Thus, it was decided to favor school inclusion with the collaboration of Low Cost Assistive Technology, elaborated and built for this purpose, where they propitiated the literacy of the referred student, in this perspective concludes that the teaching resources of Low Cost Assistive Technology are fundamental instruments in Literacy for People with Visual Impairment / Low Vision.

KEYWORDS: Low-cost Assistive Technology, Literacy, Low Vision.

1 | INTRODUÇÃO

Em 16 de novembro de 2006 foi instituído, pela Portaria nº 142, o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), estabelecido pelo Decreto nº 5.296/2004 no âmbito da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, na perspectiva de ao mesmo tempo aperfeiçoar, dar transparência e legitimidade ao desenvolvimento da Tecnologia Assistiva no Brasil. Ajudas Técnicas é o termo anteriormente utilizado para o que hoje se convencionou designar Tecnologia Assistiva, (BRASIL, 2009, p.9).

“Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social”¹

Segundo BRASIL, (2009, p.11), a Tecnologia Assistiva (TA) é fruto da aplicação de avanços tecnológicos em áreas já estabelecidas. É uma disciplina de domínio de profissionais de várias áreas do conhecimento, que interagem para restaurar a função humana. Tecnologia Assistiva diz respeito à pesquisa, fabricação, uso de equipamentos, recursos ou estratégias utilizadas para potencializar as habilidades funcionais das Pessoas com Deficiência em específico a Deficiência Visual/Baixa Visão grupo de estudo de nossa pesquisa.

Nesse contexto os objetivos da pesquisa foram proporcionar a uma aluna com Deficiência Visual/Baixa Visão de iniciais M.E. de 9 anos do 4º ano, condições de melhorar o seu desenvolvimento no aspecto sócio-cognitivo, através do uso de Tecnologia Assistiva, e ocasionar estratégias de estímulos como colaboradores para sua alfabetização.

Seguindo a linha de raciocínio de BERSCH (2008), num sentido amplo percebe-se que a evolução tecnológica caminha na direção de tornar a vida mais fácil. Sem nos apercebermos utilizamos constantemente ferramentas que foram especialmente

¹Comitê de Ajudas Técnicas, 2008

desenvolvidas para favorecer e simplificar as atividades do cotidiano, como os talheres, canetas, computadores, controle remoto, automóveis, telefones celulares, relógio, enfim, uma interminável lista de recursos, que já estão assimilados à nossa rotina e, num senso geral, “são instrumentos que facilitam nosso desempenho em funções pretendidas”.

Dessa forma o aluno com baixa Visão para ser alfabetizado, necessita de adequações ambientais, como também no seu material didático e utilização de recursos pedagógicos e de tecnologia assistiva que podem ser construídos pelo próprio professor do Atendimento Educacional Especializado.

Em nosso meio, a Baixa Visão ainda passa muitas vezes despercebida a pais e professores, manifestando-se, com frequência, no momento em que aumentam na escola os níveis de exigência quanto ao desempenho visual da criança para perto. Por sua vez, a cegueira é mais facilmente detectada e geralmente diagnosticada mais cedo. A detecção precoce de quaisquer dos problemas, pode constituir fator decisivo no desenvolvimento global da criança, [...] (BRUNO, 1997).

Nessa ótica, sabe-se que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da educação especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, para eliminarem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

De acordo com os autores acima citados a inclusão escolar é uma necessidade concreta e para que essa inclusão aconteça satisfatoriamente é preciso que essa escola contemple as diretrizes das seis dimensões de acessibilidade (Arquitetônica, Atitudinal, Comunicacional, Instrumental, Metodológica e Programática), as quais possibilitam a inclusão das Pessoas com Deficiência – PcD. No entanto, SASSAKI (2005) defende que uma escola pode ser considerada inclusiva a partir de quatro das seis dimensões de acessibilidade, mais especificamente para Pessoas com Deficiência Visual (Cegueira/Baixa Visão), grupo de estudo de nossa pesquisa e segundo VYGOTSKY (1993), o homem se produz na e pela linguagem, isto é, é na interação com outros sujeitos que formas de pensar são construídas por meio da apropriação do saber da comunidade em que está inserido o sujeito. A relação entre homem e mundo é uma relação mediada, na qual, entre o homem e o mundo existem elementos que auxiliam a atividade humana.

Os Resultados apontaram que M.E. sujeito dessa pesquisa, apresenta diagnóstico médico de Estrabismo Congênito e Miopia de Elevada Dioptria nos dois olhos que enquadram-se na Deficiência Visual/Baixa Visão. Segundo sua avó a mesma faz acompanhamento com o oftalmologista, faz uso de colírio. Nos aspectos emocionais, tem um temperamento tranquilo, relaciona-se bem com todos de casa, respeita às ordens e às proibições, gosta de brincar de boneca, casinha e se pintar. A professora do AEE chegou nessa escola em 2014, e ao fazer a avaliação diagnóstica, na observação da aluna no ambiente escolar e em sala de aula comum e com o relatório da professora de sala comum, percebeu que a mesma ainda não era alfabetizada e

que várias barreiras impediam sua alfabetização. No próximo item vamos conhecer os aspectos metodológicos que nortearam os resultados da pesquisa.

2 | METODOLOGIA

Para alcançarmos os objetivos propostos, utilizamos o estudo de caso, que segundo Merriam (1988) “[...] é um estudo sobre um fenômeno específico tal como um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição ou um grupo social”, ou seja, é uma investigação que busca estudar o sujeito na sua amplitude. Como instrumentos de coletas empregamos a observação do aluno no ambiente escolar; entrevista com a família a avó da aluna e análise documental: relatórios da professora de sala comum, avaliação diagnóstica e análise documental como laudo médico e exames realizados. O resultado da análise do material nos proporcionou investigar a elaboração de um Plano de AEE adequado as suas necessidades educacionais.

Para subsidiarmos a fundamentação teórica buscou-se estudos nas pesquisas já consolidadas de autores como BERSCH (2008), BRUNO, (1997), SASSAKI (2005), VYGOTSKY (1993) dentre outros.

3 | TECNOLOGIA ASSISTIVA DE BAIXO CUSTO

No marco da ratificação pelo Brasil da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU), o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) traz sua contribuição à histórica luta pelos direitos dos cidadãos brasileiros com deficiência.

A Tecnologia Assistiva (TA) é fruto da aplicação de avanços tecnológicos em áreas já estabelecidas. É uma disciplina de domínio de profissionais de várias áreas do conhecimento, que interagem para restaurar a função humana. Tecnologia Assistiva diz respeito à pesquisa, fabricação, uso de equipamentos, recursos ou estratégias utilizadas para potencializar as habilidades funcionais das pessoas com deficiência (BRASIL, 2009, p.11).

Nesse contexto, o desenvolvimento de recursos e outros elementos de Tecnologia Assistiva têm propiciado a valorização, integração e inclusão dessas pessoas, promovendo seus direitos humanos. A aplicação de Tecnologia Assistiva abrange todas as ordens do desempenho humano, desde as tarefas básicas de autocuidado até o desempenho de atividades profissionais.

De acordo com BERSCH (2008), a Tecnologia Assistiva – TA é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão.

As Tecnologias Assistivas classificam-se em categorias e para nossa pesquisa

utilizamos a de Auxílios para cegos ou para pessoas com *visão subnormal*².

Auxílios para cegos ou para pessoas com visão subnormal segundo BERSCH (2008), são equipamentos que visam a independência das pessoas com deficiência visual na realização de tarefas como: consultar o relógio, usar calculadora, verificar a temperatura do corpo, identificar se as luzes estão acesas ou apagadas, cozinhar, identificar cores e peças do vestuário, verificar pressão arterial, identificar chamadas telefônicas, escrever, ter mobilidade independente etc. Inclui também auxílios ópticos, lentes, lupas e telelupas; os softwares leitores de tela, leitores de texto, ampliadores de tela; os hardwares como as impressoras braile, lupa eletrônicas, linha braile (dispositivo de saída do computador com agulhas táteis) e agendas eletrônicas.

De acordo com LIMAVERDE (2010), uma das características do AEE é favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes e a superação dos aspectos impostos pela deficiência, que podem limitar ou colocá-los em situação de desvantagem no processo de escolarização.

Segundo VYGOTSKY (1993), o homem se produz na e pela linguagem, isto é, é na interação com outros sujeitos que formas de pensar são construídas por meio da apropriação do saber da comunidade em que está inserido o sujeito.

Nessa perspectiva articulou-se professora do AEE com professora de Sala Comum, na elaboração de estratégias que facilitassem a aprendizagem e promovessem a alfabetização da aluna com Baixa Visão.

Nesse sentido, a presente pesquisa buscou construir os recursos pedagógicos de Tecnologia Assistiva para ser utilizado com pessoas com Baixa Visão, que são instrumentos confeccionados com materiais reciclados como o papelão, e materiais de baixo custo como papel duplex, fita adesiva de cor preta, cola de isopor, EVA e etc.

A utilização desses recursos pedagógicos de TA, contribui para uma cooperação e solidariedade relacionais com seus pares e ambientes, a elevação da autoestima, e consequentemente a colaboração para alfabetização da mesma.

Dessa forma, a relevância da pesquisa é fundamentada no fato de que as Tecnologias Assistivas são recursos pedagógicos que contribuem efetivamente para uma escolarização inclusiva.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nossos resultados mostraram que a aluna já estudava na escola há quatro anos e pressupõe-se que desde o 1º ano do ensino fundamental convivia com as barreiras de acessibilidade na adaptação e rotina em sala de aula comum e consequentemente com barreiras que impediram sua alfabetização, foram organizados dois atendimentos no AEE da SRM, duas vezes por semana do contra turno, a mesma sentia-se muito a vontade nos atendimentos, na Avaliação Diagnóstica e nos ambientes da escola.

2 Termo substituído para BAIXA VISÃO.

Esse experimento foi realizado no período de fevereiro de 2014 a dezembro de 2015 com uma aluna com Baixa Visão de inicial M.E. do AEE/SRM³, onde foram atendidas aproximadamente 40 alunos com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento⁴, Altas Habilidades/Superdotação. O Plano elaborado teve início em março de 2014.

No contexto escolar M.E., começou a frequentar a escola aos seis anos, sempre demonstrou gostar da escola, a família tinha grande expectativa com relação à aprendizagem da aluna, não fazia atividade extraescola. Segundo a professora da Sala Comum, M.E. costuma faltar muito, não conseguia visualizar as letras em tamanho normal e estava em processo de alfabetização, conhecia algumas letras, formava algumas sílabas, mas ainda não lia as palavras sozinha, precisa de alguém para formar sílabas, escrevia em letra bastão. Fazia o nome próprio com muita dificuldade, conseguia transcrever a atividade escrita com letras grandes mais nunca terminava. Escrevia palavras com sílabas simples ditadas pela professora, era comunicativa e participava das atividades em grupo. Era bem aceita pelo grupo e recebia ajuda quando necessita. Tinha autoestima elevada comemorando quando conseguia algo. A família participava ativamente, comparecia sempre que era convocada, as principais dificuldades encontradas pela professora era ter que dividir o espaço no quadro para a turma e M.E.

Diante de várias dificuldades apresentadas foi elaborado um Plano de AEE, para facilitar a alfabetização da mesma.

De acordo com as informações coletadas da aluna, observou-se que as barreiras que impediam o desenvolvimento das habilidades e potencialidades da mesma era a falta de acessibilidade, comunicacional, instrumental e metodológica.

O primeiro procedimento foi levar a aluna para fazer uma Avaliação funcional para identificar as necessidades específicas da mesma, pois, para BRASIL/ MEC (2001) a Avaliação Funcional é a observação do desempenho visual do aluno em todas as atividades diárias, desde como se orienta e locomove-se no espaço, alimenta-se, brinca, até como usa a visão para a realização de tarefas escolares ou práticas.

Contudo é importante ressaltar que a Avaliação Funcional da Visão pode ser a única fonte de informação em crianças pré-verbais ou em crianças com deficiências associadas, ou seja, que apresenta comprometimento intelectual, físico ou sensorial.

Recomenda-se a avaliação clínico-funcional o mais cedo possível para a detecção das alterações funcionais da visão, no primeiro ano de vida, para que a criança tenha oportunidade de adquirir experiências, prevenindo-se, desta forma, alterações e defasagens importantes no desenvolvimento global.

A primeira ação realizada foi o agendamento para a Avaliação Funcional, com os resultados dessa avaliação foram planejadas as estratégias para aplicação das dimensões de acessibilidade Comunicacional (no sentido de garantir a forma de

3 Atendimento Educacional Especializado/ Sala de Recursos Multifuncionais.

4 Nova Reformulação do DSM-V foi substituído para Transtorno do Espectro do Autismo – TEA.

comunicação da aluna se em Braille, audiodescrição e ou aumento da fonte de leitura e escrita), Instrumental (no sentido do acesso aos materiais e recursos pedagógicos de tecnologia assistiva, e referencial teórico e prático) e Metodológica (no sentido de como seria a maneira de articulação para o melhor desempenho da mesma), indispensáveis para um desempenho desejável.

SALA DO AEE/ TECNOLOGIA ASSISTIVA DE BAIXO CUSTO



Figura 1 - utilizando notebook



Figura 2 – utilizando Plano Inclinado

Fonte: Autor PAIVA, 2014 (Imagens do AEE da aluna utilizando os recursos construídos e adquiridos)

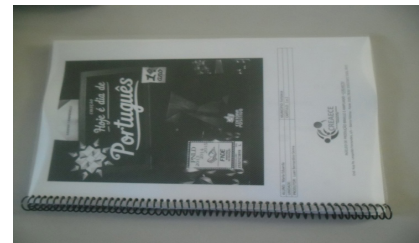


Figuras 3 e 4 – Utilizando o tiposcópio para leitura

Fonte: Autor PAIVA, 2014 (Imagens do AEE da aluna utilizando os recursos construídos)

Aquisição de computador e teclado; Tablet acessível; Adequação e/ou Adaptação de Recursos Pedagógicos e Tecnologia Assistiva, lupa, lápis **6B**; Construção de plano inclinado, tiposcópio, grade tiposcópia, caderno de pauta ampliada; Material didático ampliado em letra **VERDANA**, tamanho **24** em **negrito**; Orientação para sala comum: Usar contraste mesa e cadeira da aluna (confeção de capa de cor preta); Mudar de local a mesa e cadeira para evitar a luminosidade devido à miopia acentuada da aluna; Usar prancha de plano inclinado; Caderno de pauta ampliada; Usar tiposcópio; Lápis **6B**; Material didático ampliado em letra **VERDANA**, tamanho **24** em **negrito**; Ampliar os caracteres e desenho dos livros a serem utilizados pela criança; Evitar tirar da lousa; Trabalhar com o que o aluno gosta; Uso de Tecnologia Assistiva; Corda, bola, arco, tatame, cones, bolas leves e etc.

MATERIAL AMPLIADO/TECNOLOGIA ASSISTIVA DE BAIXO CUSTO



Figuras - 5 e 6 parte do material ampliado
Fonte: Autor PAIVA, 2014 (Imagens de alguns livros ampliados)

MATERIAL CONSTRUÍDO/TECNOLOGIA ASSISTIVA DE BAIXO CUSTO



Figura - 7 grade tiposcópia

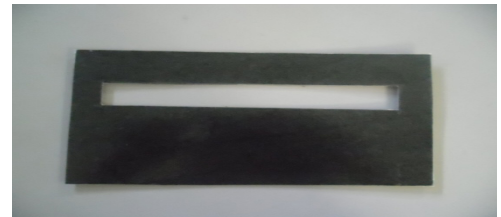


Figura - 8 Tiposcópio

Fonte: Autor PAIVA, 2014 (Imagens de materiais construídos)



Figura – 9 Plano Inclinado



Figura – 10 Lápis 6B

Fonte: Autor PAIVA, 2014 (Imagens de materiais construídos)



Figuras 11 e 12 – Caderno de Pauta Ampliada
Fonte: Autor PAIVA, 2014 (Imagens de materiais construídos)

SALA COMUM



Figura – 13 Acolhida da aluna



Figura – 14 adequando os recursos pedagógicos

Fonte: Autor PAIVA, 2014 (Imagens da SC e Professora SC)



Figuras - 15 e 16 Adequação em forma de U das cadeiras

Fonte: Autor PAIVA, 2014 (Imagens da adequação da sala comum)



Figuras - 17 e 18 Aluna participando de atividades lúdicas coletivas

Fonte: Autor PAIVA, 2014 (Imagens de algumas atividades coletivas)

A partir do momento em quem foram colocadas em prática todas as ações acima citadas houve uma mudança significativa na postura da aluna, da forma facilitada de ler e escrever.

Essas ações foram elaboradas, construídas e executadas em um período de seis meses, e após essa implantação percebeu-se o avanço significativo na aprendizagem

da aluna, porém, esse contexto estava acontecendo já no segundo semestre no mesmo ano, em acordo realizado com a família, professor do AEE e professora da SC, decidiu-se reter a mesma no ano seguinte no sentido de uma aprendizagem de qualidade e acompanhamento concreto do currículo do 4º ano. Com isso M. E. repetiu o 4º ano em 2015 atingindo nossas expectativas em relação a uma aprendizagem com maior aproveitamento, em 2016 concluiu o 5º Ano “A” e em 2017 foi promovida para o 6º Ano em outra escola municipal do mesmo Distrito, sendo que, a mesma continua com o acompanhamento dessa Professora do AEE e colaborando com suporte educacional na escola atual.

5 | ANÁLISE E RESULTADOS

Com base dos resultados, confirmou-se o pensamento de Sasaki (2005), quando defende que uma escola pode ser considerada inclusiva a partir de quatro das seis dimensões de acessibilidade.

Nessa perspectiva, observou-se que a acessibilidade atitudinal foi presente em todos os momentos tanto pela professora da SC como da professora do AEE, percebeu-se que desde o início das primeiras avaliações feita com a aluna, o professor da SC e professor do AEE já contemplavam a Acessibilidade Atitudinal e que as demais Acessibilidades (Comunicacional, Instrumental e Metodológica), foram planejadas, construídas e executadas durante o processo de alfabetização que se concretizou ainda no segundo semestre de 2014, (compromisso e competência das professoras do AEE e Sala Comum (articulações e parceria)), essa alfabetização se deu através de recursos pedagógicos de Tecnologia Assistiva de baixo custo, a maioria foram construídos pelo próprio professor do AEE com materiais de papelão, EVA, cola, os principais facilitadores foram o plano inclinado, o tiposcópio, a grade tiposcópica, coberta sinalizadora de mesa e cadeira, local adequado para sentar, confecção de caderno de pauta ampliada e livros ampliados e o compromisso da professora de SC que tudo fez para seguir a risca para o desenvolvimento da aluna, tudo foi realizado com a maior simplicidade e que tudo é possível quando o trabalho é realizado na coletividade.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência realizada proporcionou-se analisar a prática pedagógica do professor do AEE em parceria e articulação com o professor de SC, de uma aluna com Baixa Visão, valorizando a prática pedagógica coletiva.

Os objetivos foram alcançados, pois proporcionaram a aluna condições de melhorar o seu desenvolvimento no aspecto sócio-cognitivo, a mesma foi alfabetizada já no primeiro ano de implantação das estratégias, M.E. beneficiou-se de recursos

pedagógicos e de Tecnologia Assistiva de baixo custo que provocaram a necessidade de ler, escrever, as participações de situações práticas de sua rotina escolar no sentido de desenvolver suas habilidades e potencialidades que propiciaram seu processo ensinoaprendizagem significativos, daí, o objetivo principal era a alfabetização da aluna que no momento encontrava-se em defasagem curricular.

Dessa forma, uma atitude exitosa nas mudanças de hábitos e postura inadequados em todo o contexto da aluna onde foram feitas adequações no ambiente escolar tanto na sala comum como nos demais ambientes, a construção de materiais e de TA de baixo custo, que favoreceram a destreza tátil, o sentido de orientação, avaliação funcional, a reprodução do material didático em fonte aumentada, daí o reconhecimento de desenhos, gráficos e maquetes, a valorização do comportamento exploratório e autonomia em orientação e mobilidade que estimularam os sentidos remanescentes da mesma, onde hoje encontra-se no nível conceitual alfabético.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

B823 t Comitê de Ajudas Técnicas Tecnologia Assistiva. – Brasília : CORDE, 2009.138 p.

_____. *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual* vol.1,2. Garcia, Marilda Moraes Bruno e Mota, Maria da Glória Batista. IBC. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Ano: 2001.

BERSCH Rita. **TECNOLOGIA ASSISTIVA**. CEDI – Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil em Porto Alegre, RS, 2008.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Deficiência Visual: reflexão sobre a prática pedagógica**. São Paulo: Laramara, 1997.

CONDE, Antonio José Menescal. **Deficiência Visual**; a cegueira e a baixa visão. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/cegueira-e-baixa-visao>>. Acesso em 12 set.2017.

Adaptado do livro LIMAVERDE, Adriana; POULIN, Jean Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira. **Atendimento Educacional Especializado do aluno com deficiência intelectual**. São Paulo: Moderna, 2010.

Políticas de Inclusão Escolar e Estratégias Pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado. GOMES, Robéria Vieira Barreto, FIGUEIREDO, Rita Vieira de, SILVEIRA, Selene Maria Penaforte, CAMARGO, Ana Maria Faccioli de, 2016.

SASSAKI, R.K. **Acessibilidade total: uma questão de direitos humanos**, CANOAS, 2005. Texto abordado na I Conferência Municipal de Direitos da Pessoa com Deficiência, do Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência de Canoas, em 21 de setembro de 2005, na cidade de Canoas; RS.

VYGOTSKY: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio- histórico. Scipione. Série Pensamento e Ação no Magistério.1993.

A CONTRIBUIÇÃO DA FAMÍLIA NO DESVELAR DA CRIANÇA COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA PROMOÇÃO E FAVORECIMENTO DE PRÁTICAS SOCIAIS E AMBIENTAIS

Dilma Costa Nogueira Dias

Professora de Educação Especial, Educação Infantil e Pedagoga, Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PA), Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC)
Belém-PA

Mônica de Nazaré Carvalho

Mestra em Educação (PPGED/UEPA), Professora colaboradora no curso de Pós-Graduação Lato Sensu da Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz (FACIBRA)
Belém-PA

Daniel Sulyvan Santana Dias

Professor e Coordenador, Instituto Tecnológico e Ambiental da Amazônia (ITAM).
Belém-PA

Anderson Costa Nogueira

Professor de Geografia, Instituto Tecnológico e Ambiental da Amazônia (ITAM)
Belém-PA

RESUMO: A família configura o primeiro contato do indivíduo com a sociedade e assim, as práticas existentes na família são reproduzidas pelas crianças com ou sem deficiência nos espaços sociais de sua convivência. Diante disso, o papel da família é essencial na inserção das crianças com deficiência. A responsabilidade educativa da família contempla a satisfação das necessidades dos seus integrantes e a educação ambiental deve permear as ações

no cotidiano. Nesta perspectiva, trabalhamos com as crianças e seus responsáveis o diálogo nas rodas de conversa sobre o ambiente com o intuito de saber o que compreendem sobre o assunto para assim construir estratégias prazerosas de ensino. Ampliamos a pesquisa para as práticas sociais e ambientais ocorridas em casa com a finalidade de melhorar o bem-estar das famílias. Muitas dessas crianças sofrem com a ausência de saneamento básico. A pesquisa foi qualitativa pautada na contribuição da família no favorecimento de atividades práticas sociais e ambientais de crianças com dificuldades de aprendizagem, através da observação participante nas rodas de conversas com 20 crianças, de 4 a 5 anos de idade. Nas rodas de conversa sobre o meio ambiente, apreciaram a temática da coleta de lixo e por meio de seus questionamentos sobre as práticas ambientais de suas famílias apontaram erros nos comportamentos de seus pais. Foram apresentadas melhorias na conduta e no aprendizado de cada participante. A educação ambiental é ferramenta indispensável para enxergarmos que os problemas ambientais são responsabilidades de cada indivíduo e que podemos colaborar com melhorias na preservação ambiental.

PALAVRAS-CHAVE: Família, crianças, deficiência, práticas sociais e educação ambiental.

1 | INTRODUÇÃO

Neste estudo, enfatizamos a importância do papel da família na inserção das crianças com deficiência e o quanto as relações do ser humano com o ambiente são primordiais na preservação ambiental. O nascimento de um bebê com deficiência provoca uma crise familiar, mas a inserção social do deficiente dependerá do que ocorreu nos seus anos de formação.

Como cita a Glat (1993) “a família é o grupo social primário”, é por intermédio do relacionamento familiar que desde os primeiros tempos de vida a criança começa a aprender que tipo de relações humanas encontrará na sociedade vigente. A família, então, realiza a socialização primária que representa na aprendizagem dos papéis sociais, isto é, no processo de formação da identidade pessoal e social do indivíduo. Posteriormente, ao entrar em contato com o grupo social mais amplo, em geral na fase escolar, socialização secundária, a criança terá novas relações a fazer para se adaptar.

Desta forma, a família configura o primeiro contato do indivíduo com a sociedade e assim, as práticas existentes na família são reproduzidas pelas crianças nos espaços sociais de sua convivência.

A responsabilidade educativa da família contempla a satisfação das necessidades dos seus integrantes e, como importância da educação familiar, encontra-se a educação ambiental, que deve permear as nossas ações no cotidiano.

Diante disso, o arcabouço teórico tende a debater a importância das ações ambientais de cada família e que estas atividades poderão trazer implicações globais para toda a sociedade e determinar a existência da vida e esta sensibilização permitem construir estratégias de ensino que contribuam com o desenvolvimento das crianças envolvidas na pesquisa.

2 | FAMÍLIA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A família é o alicerce cultural da sociedade. Será possível planejar e executar o processo de educação independente da questão familiar?

A Educação Ambiental surge, como um resultado da sociedade preocupada com o futuro da vida no planeta. Sendo assim, não se trata a Educação Ambiental de um tipo especial de educação, mas sim de um processo longo, contínuo e participativo de aprendizagem e de desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental, bem como de uma filosofia de vida.

Leff (2001) cita “o saber ambiental faz falar verdades silenciadas, os saberes subjugados, as vozes caladas e o real submetido ao poder da objetivação cientificista do mundo”. Nesta perspectiva, ressaltamos a importância de dialogar e atribuir vozes ao saber de cada criança seja com ou sem deficiência além de valorizar o saber

ambiental que pode ser problematizado com a integração das ciências, a valorização da ética e o saber prático. Desta forma, repensar as práticas individuais, sociais e ambientais de cada membro da família contribuem com a preservação ambiental.

Nesta perspectiva, trabalhamos com as crianças o diálogo nas rodas de conversa sobre o meio ambiente com o intuito de saber o que entendem sobre o assunto para assim construir estratégias prazerosas de ensino. Ao falar sobre coleta de lixo, uma criança relatou que seu pai trabalhava recolhendo o lixo, ouvimos algumas crianças falarem sobre o fedor de amontoados de lixos próximos as suas casas, outras relataram algumas práticas inadequadas de seus pais como jogar o lixo na beira de canais, onde contribuem para a proliferação de animais indesejados e o entupimento de canais.

A partir das indagações das crianças percebemos a preocupação delas relacionadas à coleta de lixo. Então, ampliamos a pesquisa para as práticas sociais e ambientais ocorridas em casa com o intuito de melhorar a qualidade de vida das famílias. Constatamos que, muitas dessas crianças sofrem com as consequências da falta de um saneamento básico, precisam pisar em água suja para saírem de casa, sofrem diariamente com a má qualidade da água, com o destino inadequado do lixo, com a má deposição de dejetos e ambientes poluídos que são decorrências desta falta de saneamento e fatores cruciais para proliferação de doenças.

Nesta situação, a participação efetiva da família contribui no desenvolvimento da aprendizagem das crianças, no favorecimento das práticas sociais e ambientais, para alcançarmos melhorias na nossa sociedade.

3 | METODOLOGIA

O objeto desta pesquisa é qualitativa pautada na contribuição da família no favorecimento de atividades práticas sociais e ambientais de crianças com dificuldades de aprendizagem, que segundo Minayo (2001) se refere ao universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um estudo mais profundo das relações sociais.

As técnicas de pesquisa propostas no estudo foram: observação participante nas rodas de conversas com as crianças e suas respectivas famílias, registro fotográfico e elaboração de cartazes sobre o meio ambiente.

Os sujeitos desta investigação foram 20 crianças, na faixa etária de 4 a 5 anos de idade e seus responsáveis, matriculadas em 1 turma de educação infantil, do jardim II. Esta turma tinham como particularidades 1 autista, 3 crianças com dificuldades de aprendizagem.

Realizamos a escuta das crianças para identificarmos o que sabiam sobre o meio ambiente, elas apreciaram a temática da coleta de lixo e por meio de seus questionamentos sobre as práticas ambientais de suas famílias e os erros apontados pelas crianças nas atitudes e comportamentos de seus pais construímos um instrumento

de avaliação que favorecesse estratégias individuais e coletivas de aprendizagem para as crianças e suas famílias com dificuldades de aprendizagem e as demais crianças e desta maneira desenvolver comportamentos, atitudes, intervenções lúdicas na sua vizinhança que favoreçam a aprendizagem das crianças. Realizadas no ano de 2018, na Unidade de Educação Infantil Encantos do Saber, da rede municipal de Belém.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A família é a unidade básica da sociedade e nela que inicia a primeira educação. Vale salientar que, a educação secundária, que acontece na escola, é primordial no processo de promoção da absorção de conhecimento e de conscientização dos problemas ambientais pelo indivíduo, despertando na criança a noção de respeito ao meio ambiente.

Leff (2010) diz:

saberes que foram sendo construídos no processo de coevolução das culturas com suas naturezas, com seus territórios e seus mundos de vida. As relações de convivência do cotidiano amparam uma educação pautada nas práticas cotidianas voltadas para a compreensão do mundo.

Deste modo, as crianças nas rodas de conversa falaram sobre o meio ambiente (Figura 1). Elas apreciaram a temática da coleta de lixo e por meio de seus questionamentos sobre as práticas ambientais de suas famílias e os erros apontados pelas crianças nas atitudes e comportamentos de seus pais que jogavam lixos próximos aos canais e estas práticas contribuíam para o entupimento dos canais, onde alagavam suas casas e tinham que pisar na água suja além de verem muitos ratos e outros animais indesejados próximos de suas casas.



Figura 1. Roda de conversa com os alunos da UEI Encantos do Saber da SEMEC, Belém-PA.

Assim, uma criança que observa o pai ou a mãe agindo de forma ambientalmente inadequada, certamente irá repetir tal conduta com extrema naturalidade. Por outro lado, atitudes e comportamentos ambientalmente coerentes como o não desperdício

de água tratada, o uso consciente da energia elétrica, a coleta adequada de lixo em local apropriado, serão naturalmente absorvidas e repetidas com frequência. Assim, a criança que aprende na escola a importância da prática da separação de lixo para posterior reciclagem, decerto influenciará aos demais membros da sua família, cobrando deles uma postura consciente neste sentido. Neste entendimento, fica fácil perceber que uma das formas mais eficazes de promoção e estímulo da educação ambiental, pode e deve acontecer nas esferas mais íntimas no convívio primário e primeiro entre os membros que compõem uma família.

Por saber que muitos dos problemas ambientais são decorridos da falta de políticas públicas, foram realizadas nas salas de aula, simulações para votarem em candidatos comprometidos em fazer seu trabalho, criando nas crianças a consciência do seu poder de voto, quando atingirem a idade correta.

Foram debatidos os assuntos que revelam a enorme quantidade de mortes de crianças por diarreias no mundo que são causadas pelo saneamento inadequado, baseados nos dados da OMS. Em 2014, a OMS afirmou que cada dólar investido em saneamento, se economiza 4,3 dólares investido em saúde global. A informação mostra o quão atrelado estão à saúde e ao saneamento. Investir em um, afeta os gastos do outro.

Além disso, muitos pais relataram que os serviços de abastecimento de água não chegam de forma adequada nas suas residências. Por conseguinte, a água que chega vem de furto por meio de ligações clandestinas e esgotos correm a céu aberto, ligações ilegais na canalização que contaminam a água e lixo sendo jogado em locais inadequados. Lamentavelmente, esta é a realidade de nossas crianças. Estes são condições que contribuem tanto para a proliferação de doenças quanto para a desigualdade social.

Diversas atividades foram propostas pelas crianças e o envolvimento dos pais nas discussões sobre o meio ambiente, como a coleta adequada do lixo, que possibilitaram mudanças de atitudes e comportamentos em sua vizinhança.

Logo, proteger, cuidar do meio ambiente é arquitetar um mundo melhor para os indivíduos no futuro e garantir dignidade a inúmeras famílias que sofrem com as enchentes e odores fétidos em suas casas e precisam pisar em águas sujas.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A família por ser um grupo social primário tem um papel fundamental no provimento das relações sociais e ambientais das crianças com ou sem deficiência. Ele promove que a criança com dificuldade de aprendizagem assim como outra criança tem grandes possibilidades de desenvolvimento se houver um ambiente propício para o aprendizado.

A educação ambiental é ferramenta indispensável para enxergarmos que os

problemas ambientais são responsabilidades de cada indivíduo e que podemos colaborar com melhorias na preservação do meio ambiente.

O voto se faz necessário, pois é por meio do exercício efetivo da cidadania que podemos garantir que grande parte dos problemas ambientais sejam resolvidos.

A educação se dá basicamente por meio das relações interpessoais que se desenvolvem no âmbito dos espaços sociais nos quais os indivíduos vivenciam diariamente. Por meio desses diálogos diários entre seres humanos que as informações são transmitidas e assimiladas, mas, sobretudo, a partir da observação do comportamento daqueles que os rodeiam.

Ao abordar este tema no ambiente educativo com as crianças e suas respectivas famílias é possível “atenuar” a solicitude quanto à preservação do meio ambiente, pois as crianças com ou sem deficiência se preocupam em melhorar sua realidade, vigiam os pais, os vizinhos com o desejo de buscar um mundo melhor para o outro e para si mesmo.

Os pais por sua vez, refletiram sobre suas condutas diante do meio ambiente e assim passaram a contribuir de forma significativa no desenvolvimento das suas crianças com ou sem deficiência e a desenvolver atividades práticas sociais e ambientais em sua comunidade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Betânia B. Introdução. In: **Beberagens e processos educativos não escolares no Brasil**. Belém: FCPTN, (p. 19-43), 2011.

BRASIL. Decreto-lei nº 5626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002 e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/96150/decreto-5626-05>>. Acesso em 15 fev. 2017. FELIPE, T. A estrutura frasal na LSCB. In: Anais do IV Encontro Nacional da ANPOLL, Recife, 1989.

GLAT, R. **Ser mãe e a vida continua**. Rio de Janeiro: Agir, 1993.

INSTITUTO TRATA BRASIL. **Desigualdade social também é retrato da falta de saneamento básico**. 2016. Disponível em <https://tratabr.wordpress.com/2017/01/12/desigualdade-social-tambem-e-retrato-da-falta-de-saneamento-basico/>. Acesso em 15 jan 2018.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas/SP: Editores Associados, 1992.

LEFF, Henrique. **Saber Ambiental. Sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **Discursos sustentáveis**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 2001.

MOURA, J. **A Importância da educação ambiental na educação infantil**. 2008. Disponível em [www.webartigos.com/articles/2717/1/desafios-daeducacaoambiental-para-educacao-infantil/ pagina1.html](http://www.webartigos.com/articles/2717/1/desafios-daeducacaoambiental-para-educacao-infantil/pagina1.html).

Acesso 14 mar. 2017.

ONUBR, Nações Unidas no Brasil. **OMS: Para cada dólar investido em água e saneamento, economiza-se 4,3 dólares em saúde global.** 2014. Disponível em <https://nacoesunidas.org/oms-para-cada-dolar-investido-em-agua-e-saneamento-economiza-se-43-dolares-em-saude-global/>. Acesso 10 mar. 2018.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM DESAFIO PARA FAMÍLIA, ESCOLA E EDUCADORES

Miriam Paulo da Silva Oliveira

Universidade Estadual Vale Do Acaraú - Uva

Licenciatura Plena Em Pedagogia

Nucleo De Ensino Esc. Salesiana Pe. Rinaldi

mirampaulo@gmail.com

RESUMO: Foi baseada em pesquisa de campo e numa análise bibliográfica de autores que direta ou indiretamente abordam a inclusão. Concordamos que a formação do sujeito enquanto cidadão, situado historicamente em seu tempo e espaço é o objetivo não só do professor, mas da escola e, esta hoje tem de ser vista como espaço para todos, assegurando a todas as crianças, não só o acolhimento e promoção de integração social, mas também garantir o avanço nos conteúdos (a aprendizagem), independentemente de etnia, religião, condições sociais e de desenvolvimento. As redes de ensino devem ofertar a estrutura necessária, orientações, apoio trabalhos em conjunto de professores com especialistas, união da equipe em prol da aprendizagem. Portanto, fica claro a necessidade de mudanças na escola, partindo de reflexão do papel e valores, detectando a realidade, buscando o ideal de correção do privilégio injusto e da privação escolar, vendo esta, como espaço de relações, buscando resgatar o profissionalismo e a solidariedade de todos que compõem a

instituição escolar, ajustando esforços, em busca do desenvolvimento de um mundo livre de opressão e exploração. Deste modo, deverá proporcionar um ambiente de ensino e aprendizagem em direção da construção de uma escola livre de preconceitos, valorizando o conhecimento como parte complementar do ser humano. A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em escolas regulares é um direito, porém se faz necessário, procurar informações e ajuda (parcerias), restauração ao espaço físico e do projeto pedagógico a fim de melhorar acolher os novos alunos, proporcionando que todos se beneficiem com esse processo.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão, Alunos, Escola, Professor, Reflexão.

ABSTRACT: It was based on field research and a bibliographic analysis of authors who directly or indirectly approach inclusion. We agree that the formation of the subject as a citizen, placed historically in his time and space is the objective not only of the teacher, but of the school and, this today has to be seen as space for all, ensuring to all children, not only the reception and promotion of social integration, but also ensure the advancement in content (learning) regardless of ethnicity, religion, social conditions and development. Teaching networks should offer the necessary structure, guidelines, support

for joint work between teachers and specialists, and teamwork for learning. Therefore, it is clear the need for changes in the school, starting from reflection of the role and values, detecting reality, seeking the ideal of correction of unfair privilege and school deprivation, seeing this as a space of relations, seeking to rescue professionalism and solidarity of all that compose the school institution, adjusting efforts, in search of the development of a world free of oppression and exploitation. In this way, it should provide an environment of teaching and learning towards the construction of a school free of prejudice, valuing knowledge as a complementary part of the human being. The inclusion of children with special educational needs in regular schools is a right, but it is necessary to seek information and help (partnerships), restoration to the physical space and the pedagogical project in order to improve the reception of the new students, allowing all to benefit with this process.

KEYWORDS: Inclusion, Students, School, Teacher, Reflection.

1 | INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com necessidades especiais nas salas regulares está garantida na LDB (1996) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, artigo 4º, inciso III e nos artigos 58º e 59º. Contudo, a grande importância da temática trajetória da inclusão escolar, surgiu do interesse em refletir o que inclusão, como ocorre esta inclusão, o que as instituições escolares podem conceber para remover obstáculos desse novo desafio.

Assim esta atividade de pesquisa científica com natureza bibliográfica como expõe Gil (1991, p.48) é "... desenvolvida a partir de material já elaborado constituído principalmente de livros e artigos científicos..." as fontes utilizadas foram autores como: Gaio e Meneghetti (2004), Santos e Paulinho (2008), Góes e Laplane(2004), Mantoan (2004/2006) e outros, os quais se referem a implementação da política inclusiva.

O objetivo deste trabalho é compreender os fenômenos da política de inclusão voltados aos alunos com necessidades educacionais especiais e como esse processo está sendo desenvolvido pela escola, pais e educadores, sobretudo na educação fundamental, com compreendendo que o espaço escolar é palco de profundas construções individuais e coletivas, possuindo grande importância para o aprendizado cognoscente do sujeito, local onde brotam as primeiras experiências de aceitação ou hostilidade à diversidade e as diferenças.

No primeiro capítulo faremos um breve histórico e uma síntese da trajetória nos aspectos mundial, nacional e estadual da inclusão. Inclusão x currículo aponta adaptações que devem ser efetuadas em direção ao Projeto Político Pedagógico (PPP), evidenciando currículo e avaliação, em busca de atender a heterogeneidade.

O segundo capítulo, Inclusão x Escola, procura distinguir integração/inclusão e que inclusão é responsabilidade de todos envolvidos com instituição, família, escola, aluno, professores e outros, não só atribuir ao professor essa responsabilidade. "É

preciso que as políticas de inclusão abracem utopias e que a escola verdadeiramente encare os problemas de modo que os contemple em sua totalidade”. (Soares e Lacerda in Góes e Laplane (orgs) 2004, p.45)

No terceiro capítulo trataremos das diferenças existentes na sociedade a partir da discussão sobre conceitos como: o de identidade, o conceito de diversidade e de igualdade. A importância da afetividade no desenvolvimento cognitivo.

Por fim, entendemos que é preciso reconstruir a escola em busca da não segregação, passando a acolher melhor todos os estudantes. “Mais do que criar condições para os deficientes, a inclusão é um desafio que implica mudar a escola como um todo, no projeto pedagógico, na postura diante dos alunos, na filosofia...” (Guimarães,2003, p.43). Sendo assim, a escola beneficia todas as crianças, possibilitando a convivência, e assim a lidar com a diversidade sem preconceito, oportunizando o desenvolvimento de potencialidades individuais.

No entanto, se faz necessário uma inclusão gradativa com condições favoráveis para o desenvolvimento interpessoal e cognitivo das crianças com necessidades especiais. O acompanhamento por profissionais da área de saúde se faz necessário de acordo com a especificidade da dificuldade.

Compreendemos com este trabalho que, urge a necessidade de renovação das formas de ensino para os alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas brasileiras, garantindo a inclusão dessas crianças tanto no espaço educacional quanto posteriormente na vida em sociedade, fator decorrente de uma formação educacional de qualidade e que respeite as limitações e explore ao máximo as capacidades de cada criança/aluno.

2 | METODOLOGIA

De acordo com Severino (1941, p.102) a metodologia representa um elemento fundamental do processo do conhecimento realizado pela ciência para diferenciá-la não só do senso comum, mas também das demais modalidades de expressão, da subjetividade humana como filosofia, a arte, a religião. Trata-se de um conjunto de procedimentos lógicos e das técnicas operatórias que permitem o acesso as condições causas constantes entre os fenômenos.

A nossa pesquisa é de caráter qualitativo e quantitativo e foi desenvolvida em uma escola pública da cidade de Vicência-PE, cujo estudo se desenvolveu através das observações, do planejamento e da aplicação de aulas e questionário. Entrevistamos a diretora da escola, as professoras que atuam com o aluno no turno da manhã e no turno da tarde.

3 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo serão demonstrados os dados da pesquisa através de tabelas e gráficos, para servir de amostragem quantitativa e qualitativa da pesquisa de campo.

Os dados pessoais e profissionais são importantes, pois é percebido que dos 20 (vinte) profissionais da escoação de Vicência responderam ao questionário, apenas 02 são masculinos e 18 são do sexo feminino, por isso a flexibilidade nas respostas e aceitabilidade das diferenças. A faixa etária também é relevante, que está entre 20 a 40 anos aproximadamente, pois mostra a maturidade dos professores em responder com liberdade e a vontade as questões abordadas na pesquisa de campo.

Da tabela 17 são efetivos e 03 contratados, revelando outro ponto importante que dos 20 questionados, sobre se é a favor da inclusão de alunos especiais; 19 disseram que sim e 01 que não, o dado revela que 19 são a favor da inclusão, mesmo assim é possível perceber que a minoria é que não apoia a inclusão. Mais o importante é que a maioria dos entrevistados quer e aceita a escola da inclusão com alunos com necessidades especiais.

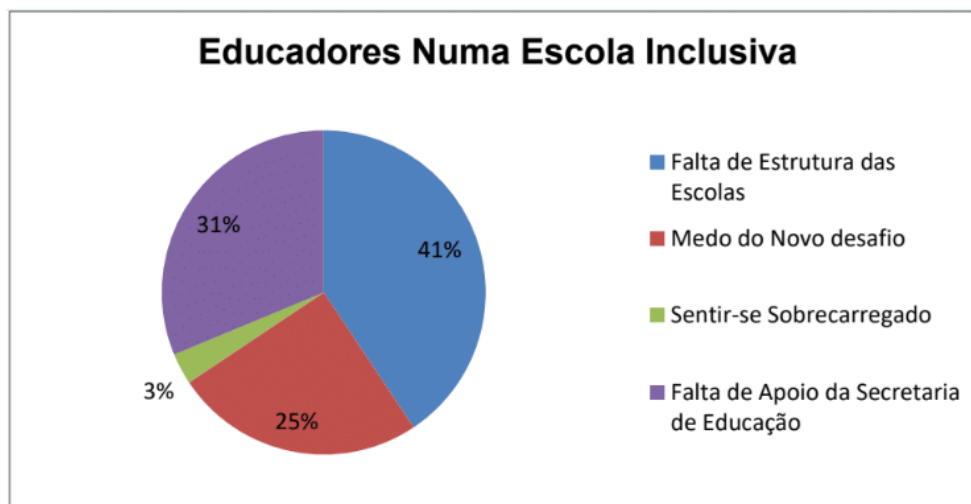
Dos 20 arguidos, 04 só tem o magistério e 16 tem nível superior, dentre os 16, 06 tem curso de educação especial e também 06 afirmou ter curso de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) esse aspecto é importante para uma escola e sociedade da inclusão. O tempo de docência varia entre 04 e 20 anos, demonstrando a experiência dos profissionais envolvidos na construção da escola inclusiva, a experiência é importante, mas o querer fazer e acontecer são muito mais. Mesmo se for dada todas as condições e os profissionais não funcionar ou trabalhar com afinco na inclusão, as boas condições por si só não garante a escola inclusiva de qualidade. São necessários os dois elementos as condições e o querer fazer.

TABELA - 01

Educadores numa escola Inclusiva.

Escola Inclusiva	Frequência absoluta	Frequência relativa %
Falta de estrutura das escolas	13	41
Medo do desafio	08	25
Sentir-se sobrecarregado	01	03
Falta de apoio da secretaria	10	31

Fonte: questionário diagnóstico aplicado com funcionários de escolas públicas Municipal de ensino Fundamental na cidade de Vicência- ano 2011.



Fonte: questionário diagnóstico aplicado com funcionários de escolas públicas Municipal de ensino Fundamental na cidade de Vicência- ano 2011.

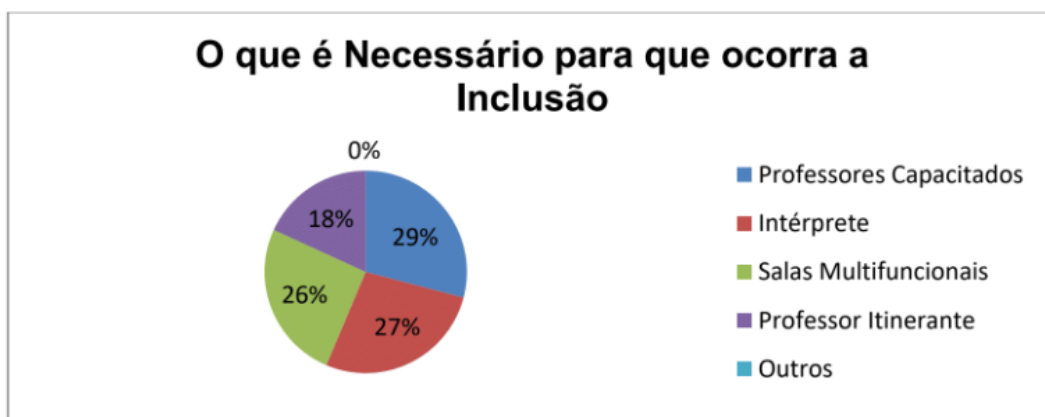
O gráfico revela a real visão dos profissionais da Educação em Vicência, que as escolas não têm estrutura para receber os alunos com necessidades especiais, este é um argumento que ficou em primeiro lugar, em segundo lugar está à falta de apoio da secretaria de educação e em terceiro ficou a questão de ter medo do novo desafio que pode apresentar a escola inclusiva. Percebe-se ainda que sempre se procure um culpado para colocar a culpa por não está ocorrendo à inclusão nas turmas do ensino regular ou comum de ensino. Porém, a construção dessa escola depende da escola, família, educadores e gestores. Todos os pontos elencados pelos professores mostra que há muito a se fazer pela educação inclusiva no município de Vicência.

TABELA -2

O Que É Necessário Para Que Ocorra A Inclusão

Para que a inclusão ocorra é preciso:	Frequência absoluta	Frequência relativa %
Professores capacitados	16	29
Intérprete	15	27
Salas multifuncionais	14	26
Professor itinerante	10	18
Outros	02	0

Fonte: questionário diagnóstico aplicado com funcionários de escolas públicas Municipal de ensino Fundamental na cidade de Vicência- ano 2011.



Fonte: questionário diagnóstico aplicado com funcionários de escolas públicas Municipal de ensino Fundamental na cidade de Vitória- ano 2011.

Percebe-se que na tabela, e é confirmada no gráfico que a primeira situação reivindicada pelos professores e outros profissionais é a formação continuada na área de Educação especializada para melhor atender aos alunos nas mais diversas diferenças individuais, de fato isso é um chamamento de que eles (professores) estão solicitando formação continuada, para adequar-se à escola inclusiva. Isso se vê como ponto relevante e positivo. Mostra que os docentes e outros querem estudar e aprender a lidar com novas situações que trazem uma escola de inclusão de alunos com necessidades especiais.

Também há um forte indicio ou reivindicação com relação aos professores intérpretes que é uma excelente função na escola, pois este usa a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), para interpretar as aulas dos professores nas mais diversas disciplinas, a informação e conhecimentos que estão sendo estudada nas aulas, essa não é uma tarefa simples, mas tem acontecido segundo as visitas de campo realizadas e assistidas por nós. Pois, como se sabe na inclusão, também chama a atenção para o percentual de 26% de solicitação de salas multifuncionais que é uma política do Governo Federal, e que já está funcionando em duas escolas do município, porém outras vão funcionar no ano de 2012, são exatamente mais 03 escolas receberão estes equipamentos e outros profissionais estarão recebendo formação especializada para tal função. E, com 18% os professores itinerantes que também é um profissional de suma importância numa escola onde há inclusão.

TABELA – 03

Abordagem que Norteará Melhor o Processo de Inclusão

Abordagens	Frequência absoluta	Frequência relativa %
Abordagem Tradicional	0	0
Abordagem Construtivista	11	55
As duas Abordagens	09	45

Abordagem que Norteará Melhor o processo de Inclusão



Fonte: questionário diagnóstico aplicado com funcionários de escolas públicas Municipal de ensino Fundamental na cidade de Vicência- ano 2011.

Por incrível que pareça nenhum professor assume a abordagem tradicional, segundo BECKER (1999) o professor nunca quer assumir o tradicionalismo. 55% dos que responderam ao questionário mostraram que o processo de inclusão será mais bem conduzido se for pela abordagem construtivista.

Já percebe que 45% mesclam, essa é a verdade, o dado revela que esse percentual admite que as duas abordagens são importantes. Há um risco trabalharem duas abordagens, pois se podem usar algumas estratégias da abordagem tradicional, mas deve-se ressignificar o velho através do novo, inovar as situações para atender a todos, já que está provado que não há salas homogêneas.

TABELA – 04

Você concorda com a Inclusão de alunos Especiais no Ensino Regular.

Inclusão dos alunos	Frequência absoluta	Frequência relativa %
Não Porque professores e escolas não estão preparados.	01	5
Sim	19	95

Fonte: questionário diagnóstico aplicado com funcionários de escolas públicas Municipal de ensino Fundamental na cidade de Vicência- ano 2011.



Fonte: questionário diagnóstico aplicado com funcionários de escolas públicas Municipal de ensino Fundamental na cidade de Vicência- ano 2011.

No gráfico e tabela é evidente perceber que a maioria, ou seja, na totalidade dos 20 professores entrevistados concordam com a inclusão dos alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino, esses dados deixa claro que a visão sobre a diferença está praticamente resolvida, no entanto demonstra também que estes estão abertos a mudança pedagogia, visão holística, visibilidade de uma nova escola, que a é a inclusiva.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema abordado na pesquisa esclarece a trajetória da inclusão escolar nos aspectos histórico, social e pedagógico, percebendo o que é inclusão, de que forma ela acontece e como a escola poderá torna - lá realizável. Reforça que o processo de inclusão, requer uma reflexão na visão de que não é só a inserção da pessoa com necessidades educativas especiais na sala de aula. Hoje, este conceito é mais amplo, mostrando a sociedade (escola) devem adaptar-se as diferenças, baseada numa proposta de humanização, levando-nos a um redirecionamento do conceito de normalidade e um compromisso com a mudança do ensinar e aprender.

Não basta ter um conhecimento geral da legislação, temos que ter um novo olhar, pois as escolas inclusivas não aparecem da noite para o dia, elas vão se configurando mediante o avanço do processo, o qual implica política social, escola e sala de aula.

O fundamento de cada escola é que condiciona a viabilidade das práticas integradoras, envolvendo desenvolvimento profissional não somente de professores, mas de todos que fazem a escola, estabelecendo diálogo, relação de colaboração, respeito, amor, preocupação, atuações que mostram compreensão de valores diante da vida e sucessivamente aumentam as dimensões do ser humano, revelam posturas positivas que fortalecem a identidade de crianças e adolescentes, em especial os com necessidades educacionais especiais, induzindo a se reconhecerem como participante

do grupo, se descobrir pelo acréscimo (sucesso) não pelo déficit. É imprescindível que a escola seja sensível aos limites e progressos, apontando num futuro mais honrado e enobrecedor.

A construção da escola inclusiva é um projeto coletivo que requer verificação das condições estruturais da escola (rampas, sanitários, bancas, etc.), isto é, reformulação do espaço como um todo, desde o espaço físico, dinâmica em sala de aula, passando por currículo, formas e critérios de democráticos onde ambos aprendem virtudes como tolerância, paciência, humilde, questionamentos, enfrentar dificuldades, socialização, nos levando a ser capaz de produzir, criar, recriar, contra argumentar, etc., na perspectiva de ir cada vez mais à busca do entendimento, conhecimento, para sermos pessoas mais conscientes de nossos direitos e deveres para viver em sociedade, ocupando um espaço próprio, porém se preocupando com o interesse comum.

Esperamos que o presente material contribua para estimular a realização de novos estudos na área, proporcionando contribuições ainda maiores, na luta contra os preconceitos, as discriminações, respeito a diversidade, propondo ideias inovadoras na construção da inclusão.

Espera-se que ainda esse trabalho monográfico contribua na seguinte reflexão, de que a escola inclusiva é necessária e possível, depende de todos que fazem educação no município. Vale salientar que a inclusão não se faz sozinho é preciso articulação entre as secretarias de Ação Social, Saúde, ONGs e principalmente a Educação, também com as ações articuladas se verá com mais facilidade os frutos que todos poderão colher numa sociedade inclusiva.

Numa educação inclusiva os desafios serão de todos, dentre eles destacam-se educadores, gestores escolares, gestores públicos e sociedade civil organizada, assim será cumprida a Lei que estabelece os direitos de todos pela educação. Sabe-se que não se pode negar matrícula a aluno com necessidade especial, é crime, mais temos que ter sensibilidade, compreensão e motivação para enfrentar novos desafios que vem trazendo o século 21. Educação inclusiva não é apenas dever, é muito mais um direito, que ao longo do tempo foi negado aos especiais. Portanto, é necessário pensar na escola que atenda as classes populares, com um currículo que dê conta da real necessidade que exige a sociedade atual, com professores especializados, escolas bem estruturadas, materiais adequados, família engajada no processo de construção dessa escola e uma política pública que venha consolidar a inclusão de alunos com necessidades especiais, só assim a educação estará cumprida e dizendo a sociedade o seu papel de dirimir com todas as formas de exclusão, pois ela não deve ser reprodutora e sim transformadora de ações sociais e de humanização.

REFERÊNCIAS

Aranha, Maria Salete Fábio. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência.** In Revista do Ministério Público do Trabalho, ano XI, nº 21, março, 2001, p.160-173.

- Becker, Fernando. **A Epistemologia do Professor: O cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- Brasil, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394**. Brasília: Senado Federal, 1996.
- _____, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Seminário Nacional sobre Adaptações Curriculares: Adequação Curricular – Um recurso para a educação inclusiva**, Pirenópolis, novembro, 1997.
- _____, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- COLL, César; Marchesi, Álvaro; Palacios, Jesus (orgs); trad. Fátima Murad. **Desenvolvimento Psicológico e Educação – 2. Ed.** Porto Alegre: Artmed, 2004. 3v.
- DEMO, Pedro. **A LDB. Ranços e Avanços**. Campinas: Papyrus, 1997.
- _____, **Avaliar para quê? Revista Pitágoras em Rede**. São Paulo: Tupynambá, maio, 2003.
- FISCHMANN, Roseli. **Ensinar Bem é... Lidar com a diversidade**. Revista Nova Escola Ed.nº164, agosto, ano XVIII, 2003.
- GAIO, Roberta; Meneghetti, Rosa G. Krob (org) – **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de; Laplane, Adriana Lia Frizman de (orgs). **Política de Educação Inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004 – (coleção Educação Contemporânea).
- GUIMARÃES, Artur. **A inclusão que funciona**. Revista Nova Escola, edição nº165, ano XVIII, setembro, 2003.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação dos alunos na nova LDB**. Revista Mundo Jovem. Outubro, 1997.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez. 2000 (Coleção Questões da Nossa época; v.67)
- LIMA, P.A. **Educação Inclusiva e Igualdade Social**. Ed. Avencamp: São Paulo, 2006.
- LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft**. 13 ed. 5ª impressão, São Paulo, Ed. Ática, 2004.
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2 ed. - São Paulo: Moderna, 2006 (Cotidiano escolar: ação docente)
- MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos- [et al]. Organizadores. **Inclusão: Compartilhando Saberes**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.
- Mazzotta, M.J.S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 4º Ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2003
- MOREIRA, Adailson- **A Contribuição Pioneira de Pernambuco a Educação Especial no Brasil**- Google Acadêmico- setembro, 2008.
- MOREIRA, Antônio Flávio e Silva, Tomas Tadeu (ORG). **Currículo, Cultura e Sociedade**.

MORIM, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Brasília: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Ivanilse Apoluceno de. **Saberes, imaginárias representações na Educação especial: A problemática ética da “diferença” e da exclusão social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

Pan, José Ramón Amor. **Afetividade e Sexualidade na Pessoa portadora de Deficiência Mental**. Loyola,

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação Dialógica, desafios e perspectivas**. 5ed, São Paulo, Cortez, Instituto Paulo Freire (guia da Escola Cidadã V.2); 2003.

SANTOS, M. P. dos & PAULINO, MORAES M.(orgs). **Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas**. 2º Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SEVERINO, A; J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 21ª Ed. Ver. amp. São Paulo: Cortez, 2000.

SISTO, Fernandes; Boruchovitch, Evely; Fini, Lucila Diehl Tolaine; Brenelli, Rosely Palermo; Martinelli, Selma de Cássia (org). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. 3º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FAMÍLIA E ESCOLA: DESAFIOS À PARTICIPAÇÃO, INCLUSÃO E ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM

Osicleide de Lima Bezerra

Universidade Federal da Paraíba, Departamento de Ciências Sociais, Rio Tinto - PB

Geraldo Alexandre de Oliveira Gomes

Universidade Federal da Paraíba, Departamento de Ciências Sociais, Rio Tinto - PB

Ana Paula Taigy do Amaral

Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa - PB

RESUMO: O trabalho proposto resulta das análises produzidas a partir do desenvolvimento de um projeto de extensão universitária intitulado: “Família, escola e desenvolvimento de aprendizagem”. O projeto tratou da relação entre a família e escola e observou as dificuldades para a inclusão e participação dos pais/responsáveis no ambiente escolar ao mesmo tempo em que também se constatou o quanto a esfera familiar influencia o desenvolvimento da aprendizagem da criança; nesse caso, de crianças/pré-adolescentes matriculados no II ciclo do ensino fundamental de duas escolas da rede pública de ensino do município de Mamanguape – PB. O projeto convidou os pais/responsáveis dos alunos para participarem de oficinas pedagógicas conduzidas pelos participantes do projeto. Ao final das atividades produzimos algumas avaliações e reflexões acerca dos incentivos escolares à participação

familiar, sobre a percepção dos familiares acerca de tal participação e de seu papel na educação formal das crianças, e também analisamos as características socioeconômicas das famílias. Apesar da relevância da integração da família no ambiente escolar, o nível de envolvimento efetivo entre as duas esferas é consideravelmente baixo; há poucas ações escolares no sentido de se reverter o quadro, e, por outro lado, há uma relevante resistência dos familiares no sentido de se integrar a um campo (institucional) que eles julgam ser autônomo e idealmente autossuficiente no que diz respeito à educação formal das crianças/adolescentes. Os desafios e as dificuldades que surgem desta relação produzem distorções importantes à formação, com desvantagem para as práticas de inclusão das famílias no processo de escolarização.

PALAVRAS-CHAVE: Família, Escola, Aprendizagem.

ABSTRACT: This work results from the analysis produced from the development of a university extension project entitled “Family, school and learning development”. The project dealt with the relationship between the family and school and observed the difficulties for the inclusion and participation of the parents / guardians in the school environment while also looked at how much the family sphere influences

the development of children's learning; in that case, of children / pre-adolescents enrolled in the 2nd cycle of elementary education at two public schools on the town of Mamanguape - PB. The project invited the parents / guardians of the students to participate in pedagogical workshops conducted by the project participants. At the end of the activities we produced some assessments and reflections about the school incentives to the family participation, about the family members' perception about that participation and of their proper role in their children's formal education, and we also analyze the socioeconomic characteristics of the families. Despite the relevance of family integration into the school environment, the actual level of involvement between the two spheres is rather low; there is little school action to reverse this picture and, on the other hand, there is a significant resistance of the family in the sense of being integrated into a field (institutional) that they consider to be autonomous and ideally self-sufficient regarding the formal education of children / adolescents. The challenges and difficulties that arise from this relationship produce important distortions to the school formation, with disadvantages to the practices of inclusion of the families in the process of schooling.

KEYWORDS: Family, School, Learning.

1 | INTRODUÇÃO

Estetrabalhoresultadasreflexõeseanálisesproduzidasapartirdodesenvolvimento de um projeto de extensão universitária intitulado “Família, escola e desenvolvimento de aprendizagem”, desenvolvido em 2017, vinculado à Universidade Federal da Paraíba (Campus IV), localizado nos municípios de Mamanguape e Rio Tinto, a cerca de 60 km da capital João Pessoa (pb). A ação de extensão tratou da relação entre a família e escola, partindo da premissa de que a presença ativa e o acompanhamento escolar a partir da esfera familiar incide enquanto preditora de uma influência positiva no desenvolvimento da aprendizagem da criança; no caso específico, o projeto teve como público alvo os pais/familiares/responsáveis por crianças/pré-adolescentes matriculados no II ciclo do ensino fundamental de duas escolas da rede pública de ensino do município de Mamanguape – PB: a *Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Umbelina Garcez* e a *Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Adailton Coelho Costa*. A escolha deste ciclo está relacionada ao fato de que é a partir dela que se observa um afastamento gradativo das famílias quanto ao acompanhamento da vida escolar. Foram realizadas oficinas pedagógicas com o intuito de tratar da relevância do acompanhamento familiar para o desenvolvimento escolar do educando e da participação da esfera familiar no ambiente escolar. Além de refletirmos sobre o tema em questão nas oficinas, propomos a mobilização da comunidade escolar em prol da participação dos pais/responsáveis nas oficinas; avaliamos o incentivo escolar à participação familiar na vida/gestão escolar e analisamos os aspectos socioeconômicos das famílias. Apesar da relevância da integração/inclusão da esfera

familiar no ambiente escolar, há baixíssimo nível de envolvimento real entre as duas esferas; há poucas ações escolares no sentido de se reverter o quadro, e, por outro lado, há uma relevante resistência dos familiares/responsáveis, no sentido de se integrar a um campo (escolar/institucional) que eles julgam ser autônomo e idealmente autossuficiente para a formação das crianças/pré-adolescentes.

2 | FAMÍLIA, ESCOLA E APRENDIZAGEM.

Partimos da prerrogativa, neste projeto e nestas reflexões, de que não se pode afirmar a existência de um único modelo/padrão de família. Há diferentes composições familiares no mundo contemporâneo e quando nos referimos aos familiares estamos considerando além dos parentescos consanguíneos diretos. Em muitos casos, as crianças/pré-adolescentes são acompanhados por pessoas que possuem parentesco indireto. Noutros casos, os familiares responsáveis são tias, avós, irmãos mais velhos, etc. Independentemente do arranjo, a família, juntamente com a escola representam dois espaços fundamentais da formação humana. Ambas compartilham funções comuns, sociais e educacionais, embora possuam escopo de atuação diferenciado (REGO, T. C., 2003).

Por outro lado, a construção e a difusão de conhecimentos organizados culturalmente, cientificamente e formalmente é uma das tarefas permanentes e primeiras da escola. Portanto, ambas, família e escola, atuam diretamente no processo de desenvolvimento físico, social, emocional e intelectual dos indivíduos e este processo tem suas bases iniciais colocadas ainda durante a chamada fase da *socialização primária*, iniciada pela família e complementada pela escola durante a infância (DESSEN, M. A., POLONIA, A. C., 2007). De um lado, é na escola que são assegurados o acesso aos conteúdos curriculares e a aprendizagem de conhecimentos, e do outro, a família vêm cumprir o papel de fomentar o processo de socialização, de proteção, na medida em que idealmente deve oferecer as condições de desenvolvimento social, cognitivo e afetivo a todos os seus membros.

A instituição *família* está presente em todas as sociedades humanas e é considerada o primeiro núcleo de socialização do indivíduo. A partir dela se realiza a instituição dos padrões sociais, os modelos e a visão de mundo social a que pertence um indivíduo. Ela age inserindo o indivíduo na própria cultura, na medida em que fornece os códigos de navegação social básicos da sociedade. Do ponto de vista civil, em nossa sociedade, a família também é a responsável direta pelo bem estar e pela proteção da criança. Ela é responsável direta pela conformação das influências formativas do comportamento, o que se dá pela aprendizagem inicial das diferentes formas de existir, de como ver o mundo e de como se constroem as suas relações sociais.

Ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva. Os acontecimentos e as experiências familiares propiciam a formação de repertórios comportamentais, de ações e resoluções de problemas com significados universais (cuidados com a infância) e particulares (percepção da escola para uma determinada família). (DI NUCCI, E. P., 1997, p. 24).

Enquanto a escola é uma instituição que emprega e reelabora os conhecimentos socialmente produzidos, com a finalidade de propiciar a aprendizagem e efetivar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (memória seletiva, criatividade, associação de ideias, organização e sequência de conhecimentos, dentre outras), cabe aos pais supervisionar e acompanhar a realização das atividades escolares, adotar estratégias para a criação de disciplina e ao mesmo tempo de atividades lúdicas (OLIVEIRA, Z. M. R., 2000). Quando esta relação transcorre favoravelmente com o envolvimento dos pais, o processo de aprendizagem encontra melhores condições de florescimento, o que permite o melhor aproveitamento escolar e conseqüentemente melhores chances de desenvolvimento integral das crianças.

Mas devemos reconhecer que essas duas instituições possuem papéis específicos. A educação familiar, primeiramente, é mais antiga do que a escolar. Ela assumiu diferentes formas ao longo do tempo e tem como principal função a transmissão de valores morais e costumes, conforme a época histórica e o tipo de sociedade na qual está inserida. Esta educação, no sentido de transmitir papéis sociais, é tradicionalmente chamada de educação primária, uma vez que tem como “tarefa principal orientar o desenvolvimento e aquisição de comportamentos considerados adequados, em termos dos padrões sociais vigentes em determinada cultura” (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 101). A segunda nasce junto com o processo formal de educação, que inclui, dentre outros aspectos, a promoção do acesso à leitura e à escrita (SILVA, Pedro, 2010). Deve ser capaz de promover a transmissão do saber letrado, da produção de conhecimento desenvolvida ao longo do tempo e exerce ainda (historicamente) a função de legitimar a ordem social (OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, 2010), com todas as implicações do que isto significa.

Contudo, sabe-se que nas últimas décadas, como decorrência das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais vividas sobretudo no Ocidente, (SILVA, Pedro, 2010, p. 446) a escola passou a assumir funções/papéis sociais que antes não lhe cabiam:

Por um lado, nas famílias, temos cada vez mais ambos os membros do casal a trabalhar, o que provoca a entrada cada vez mais precoce das crianças para a instituição escolar ou pré-escolar (creche, amas, jardim de infância, etc.). Isto tem como consequência uma alteração das relações tradicionais entre socialização primária e secundária, conduzindo a “uma espécie de secundarização da socialização primária e de primarização da socialização secundária” (Tedesco, 2000, p. 91, Apud SILVA, 2010, p. 446) e àquilo que designo por um processo de parentização docente; b) por outro, a crescente dificuldade da escola em assumir sozinha a plenitude do seu projecto educativo.

Esta fase pré-escolar equivale no Brasil à Educação Infantil, que engloba creches ou entidades equivalentes (para crianças de até três anos de idade) e pré-escolas, para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (art. 30, Lei de Diretrizes e Bases, BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Desta forma, o momento atual aponta, nas palavras de Silva (2010, p. 446), para uma “encruzilhada”: se, por um lado, a situação requer a construção de relações formalmente mais estreitas entre a família e a escola, na prática, se percebe que este diálogo nunca esteve tão distante, principalmente quando envolve escola pública e pais/familiares de estudantes de baixa renda (realidade do município de Mamanguape - PB).

A divisão básica do trabalho da educação entre a família e a escola encontra na realidade cotidiana diversas dificuldades e são influenciadas por fatores também diversos como as políticas educacionais, a própria composição familiar, o contexto cultural e social em que estão inseridas tanto a família quanto a escola, dentre outras questões. De um lado, observam-se diretrizes e fundamentos teóricos prescritos às gestões escolares que orientam que suas ações e medidas no cotidiano encaminhem no sentido de se criar pontes com os familiares e responsáveis, trazendo-os para o próprio universo da escola, a partir de um princípio de reconhecimento da necessidade de colaboração entre as duas esferas. Do outro lado, familiares e responsáveis reconhecem o papel que possuem na educação da criança/adolescente. Na prática cotidiana todas as questões reconhecidas que estão colocadas quanto ao papel da família de um lado e da escola do outro, e as diretrizes consensuais entre especialistas da educação e responsáveis pela gestão escolar, se distorcem e se distanciam daquilo que se acredita no campo das ideias e dos ideais da educação. Esta dificuldade está diretamente relacionada às constatações que motivaram o próprio projeto: há falta de incentivo e pouca abertura entre a administração escolar e as famílias; há poucas medidas no sentido de se promover o impacto da educação formal/escolar no futuro das crianças e jovens, apesar da própria escola e da família reconhecerem sua relevância.

É preciso compreender que nesta relação entre as famílias dos estudantes de baixa renda e a escola pública, sem dúvida, as famílias se encontram em posição de desvantagem. Portanto, para se estabelecer um diálogo construtivo, essa iniciativa na maioria das vezes, tem que partir da escola, isto é, a instituição precisa assumir uma postura ativa. Ao contrário do que ocorre, na maioria das vezes, em que a escola adota um comportamento passivo, de espera, aguardando que os pais lhe procurem ou procurando-os em situações específicas apenas, geralmente para resolver problemas pontuais. Esta postura ativa também não pode ser um trabalho individual, ou seja, não compete exclusivamente ao docente em sala de aula, ao coordenador, ou somente ao diretor. Trata-se de um trabalho em rede, onde todo o sistema trabalha em equipe, onde cada instituição ou membro da instituição ampara a ação do outro.

3 | O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO E O RECONHECIMENTO DOS DESAFIOS

Os pais/responsáveis foram convidados para participar das oficinas, que foram conduzidas pelos coordenadores, colaboradores e bolsistas envolvidos no projeto. As oficinas pedagógicas/formativas foram organizadas da seguinte forma: a) inicialmente apresentávamos o tema, as ideias básicas do projeto; b) em seguida os pais/responsáveis eram convidados a falar sobre as principais dificuldades que vivem no cotidiano para acompanhar o desempenho escolar das crianças, relatando quais os motivos destas dificuldades; c) na sequência tratávamos das expectativas dos pais/responsáveis com relação à educação das crianças e à possibilidade de ascensão social e econômica em função da escolarização. As oficinas estiveram centradas nos seguintes eixos:

- A necessidade de trazer os pais de crianças matriculadas nas escolas da região para pensar a relevância do acompanhamento familiar e a potencialização do desenvolvimento de aprendizagens;
- O acompanhamento do desempenho escolar, o estímulo à aprendizagem, destacando a importância da educação escolar, do potencial de desenvolvimento social e cognitivo através do acesso aos saberes sistematizados;
- Relevância da leitura para os estudantes do II Ciclo do Ensino Fundamental da rede pública do Município.

O conteúdo das oficinas pedagógicas/formativas foi organizado num livreto/cartilha, produzido e impresso com recursos do Projeto e entregue aos presentes (incluindo as equipes escolares), fornecendo orientações sobre como conduzir tais questões junto às famílias no cotidiano escolar. A experiência do projeto e os resultados alcançados nos levaram a refletir sobre a distância que existe entre o reconhecimento do papel de cada instituição no que diz respeito à formação do educando e a efetivação deste papel no cotidiano das escolas e das famílias.

O surgimento do projeto esteve relacionado à constatação, na bibliografia especializada sobre o tema, de que há baixíssima integração entre as esferas da família e da escola, poucas ações escolares no sentido de se reverter o quadro, e mesmo de que há resistência dos familiares/responsáveis, quanto mais próximos estão as crianças da pré-adolescência, em acompanhar a vida escolar e o processo de desenvolvimento de aprendizagem. Saindo das constatações bibliográficas e partindo para a execução da ação de extensão, nos deparamos com a falta de incentivo e pouca abertura entre a administração escolar e as famílias, mas mais do que isso, com a falta de compreensão de que a educação escolar formal represente um fator de impacto no futuro. Embora no campo discursivo teórico a educação escolar seja sempre enaltecida, na realidade das famílias e mesmo dos gestores escolares, ainda há a necessidade de que a própria educação formal seja percebida como um valor, que deve ser buscado e defendido não somente pelos familiares e responsáveis

pelo desenvolvimento educacional das crianças e jovens, como também pela própria comunidade escolar, que eventualmente, por diversos fatores, não se envolve nem promove ações neste sentido.

As oficinas acabaram também representando um canal importante para que os pais/responsáveis revelassem quais as principais dificuldades que vivem no cotidiano para fazer o acompanhamento escolar. E para que nós pudéssemos avaliar qual a percepção que eles tinham a respeito da importância da relação de proximidade com a escola. As famílias possuem dificuldades de ordem econômica; os pais/responsáveis possuem poucos anos de escolarização formal, baixa renda, e uma expectativa comum de que o espaço da escola seja uma fonte de resolução de problemas com os quais eles muitas vezes tem dificuldade de lidar: o comportamento das crianças, o desinteresse com o estudo e com a leitura, o desconhecimento de práticas que incentivem a organização e a disciplina escolar. Esta realidade se estende por toda a microrregião onde estão localizadas as escolas que receberam o projeto.

A cidade de Mamanguape fica a cerca de 60 quilômetros da capital paraibana (João Pessoa) e é sede da Microrregião do Vale do Mamanguape, composta por outros oito municípios. Todos caracterizados pelos baixos índices socioeconômicos e educacionais, e pela exploração da cana-de-açúcar e do trabalho nas usinas sucroalcooleiras como principal atividade econômica. Em 2016, pesquisas do IBGE indicaram que 47,5% da população local possuíam rendimentos mensais per capita de até meio salário mínimo. Já a proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de apenas 15,3% (IBGE, 2016).

Por ser um município polo na região, as escolas estaduais da rede pública de ensino de Mamanguape costumam receber alunos oriundos de municípios vizinho e também zona rural de Mamanguape. Este é, por exemplo, o cenário vivenciado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Umbelina Garcez, onde se realizaram as primeiras oficinas pedagógicas. Ao todo, a escola possui 187 (cento e oitenta e sete) alunos matriculados no II ciclo do Ensino Fundamental no turno da manhã e 155 (cento e cinqüenta e cinco) matriculados no turno da tarde. Optou-se por se realizar duas oficinas, uma para cada turno. Antes de realizarmos as oficinas, foi feita uma ampla divulgação do projeto de extensão nas escolas e foram entregues convites individuais pelas monitoras do projeto diretamente aos alunos. Os alunos deveriam levar para casa e entregar aos pais/familiares/responsáveis. Esta era a forma de comunicação da escola com os pais/responsáveis. Os convites entregues continham informações sobre o tema a ser abordado, data, hora, local, convidando-os para participar da oficina e de um momento de confraternização ao final. Mesmo com o empenho da equipe no preparo das oficinas e das cartilhas, a adesão às mesmas foi significativamente baixa, o que de certa forma corrobora a importância deste tipo de ação.

Percebemos que os alunos tinham receio da presença dos pais/responsáveis na escola. Afirmavam que não iriam chamá-los, pois tinham medo que eles fossem

informados avaliações de comportamento ou rendimento escolar. Foi preciso reforçar que as oficinas pedagógicas não tinham esse objetivo. Por sugestão das direções das escolas, as oficinas pedagógicas foram realizadas nas próprias escolas. Menos de 10% (três por cento) dos representantes estiveram presentes. É certo que este resultado pode ter se dado por inúmeros fatores, contudo, é preciso observar esta relação em sua natureza, para enxergar o viés do problema que se põe, que é o distanciamento e pouca participação da família na vida escolar e no processo de aprendizagem do educando de baixa renda.

Os familiares que estiveram presentes nas oficinas não deixaram de reconhecer que possuíam um papel importante na permanência de seus filhos na escola, e mesmo no desempenho destes. Apesar desta premissa ser aparentemente consensual, e também ser consensual que todos possuem o melhor interesse no desenvolvimento da aprendizagem do educando, a manifestação de interesse por ações escolares que se voltem para as próprias famílias é baixíssima. Por outro lado, parte-se sempre da premissa de que é a própria escola que é capaz de reelaborar e resignificar a participação, o interesse e a inserção da família nas escolas; essa inserção cria as condições mais essenciais para a resolução de diversas problemáticas referentes ao desempenho do aluno (DANELUZ, 2008). Estas problemáticas vão desde o acompanhamento do comportamento, do rendimento escolar, da maturidade do educando, até o acompanhamento das crianças que necessitam de atenção especial. De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de 2016, segundo dados da pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), temos no Brasil cerca de 186,1 mil escolas de educação básica. Dentro deste universo, há cerca de 57,8% de alunos que apresentam algum tipo de deficiência ou transtornos globais de desenvolvimento. Neste caso específico, a família e a escola acabam atuando tanto como propulsoras como inibidoras dos processos de aprendizagens que requerem ainda mais observação e acompanhamento (DESSEN, M. A., POLONIA, A. C., 2007). Daí a relevância do papel que a escola desempenha e sua tarefa no sentido de se abrir para a busca e implementação de práticas educativas que facilitem os processos de aprendizagem. Isso vai variar enormemente considerando aspectos culturais, decisões coletivas e até o modo como a formação para a cidadania é pensada. Quando consideramos a ideia de uma educação inclusiva, os desafios são ainda maiores. Há muitas dificuldades na prática cotidiana da escola e das famílias com relação a questões básicas como o simples acompanhamento da aprendizagem dos educandos, apesar de todos os documentos princípios definirem diretrizes para sua realização.

A “Declaração de Salamanca sobre necessidades educativas especiais”, de 1994, redigida por um grupo internacional de especialistas sob os auspícios da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), e principal referência simbólica no assunto, enfatiza no seu parágrafo 6º: “O sucesso delas [das escolas inclusivas] requer um esforço claro, não somente por parte dos

professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários.” E no parágrafo 59: “Uma parceria cooperativa e de apoio entre administradores escolares, professores e pais deveria ser desenvolvida e pais deveriam ser considerados enquanto parceiros ativos nos processos de tomada de decisão.” Ainda no plano internacional, merece menção a resolução sobre equalização de oportunidades para pessoas com deficiência, adotada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), também de 1994, que encaminha na mesma direção.

No Brasil, a Constituição de 1988, em seu artigo 205, evoca orientação similar: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Entre as metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE), por fim, encontra-se a referência explícita à colaboração da “família em variados papéis educacionais, entre eles o do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado (AEE).” (MENDES, Conrado Hubner, 2017).

4 | ALGUMAS OBSERVAÇÕES FINAIS.

A experiência de extensão que deu origem às reflexões apresentadas neste trabalho tinha a intenção mais geral de desenvolver nos pais/responsáveis uma percepção ampliada acerca do próprio papel que possuem quanto ao desempenho escolar das crianças e de como isso pode impactar no desenvolvimento social e cognitivo, além servir como um canal de orientações pedagógicas. Com relação à esfera escolar institucional, a proposta deveria servir como instrumento para atrair as equipes escolares para pensar ações e práticas que refletissem sobre a relevância do acompanhamento escolar, do papel da educação. Contudo, constatamos as enormes dificuldades de se estabelecer essa ponte aparentemente simples entre estas duas esferas.

Embora num plano inicial ambas reconheçam seus papéis e entendam a necessidade de estabelecer ligações entre o universo familiar/privado e o escolar/público, na prática cotidiana os desafios são vistos a partir de lentes ampliadas. As dificuldades vão desde o simples estabelecimento de canais efetivos de comunicação, mesmo num contexto de facilidades de uso de ferramentas comunicacionais, até a realização de medidas efetivas que promovam essas ligações. De um lado, permanecem os pais/responsáveis no apontamento da ineficiência da escola em lidar com este vínculo, e, de outro, a escola se antecipa em apontar as dificuldades e resistências dos pais/responsáveis para colaborar. Há pouco incentivo e pouca abertura entre a administração escolar e as famílias; é comum os gestores desenvolverem uma postura defensiva diante das demandas familiares, em função muitas vezes da dificuldade

que tem de solucioná-las. A postura defensiva muitas vezes se traduz na aceitação passiva e inerte das dificuldades. Os desafios e as barreiras que se estabelecem a partir desta realidade vão produzindo e consolidando distorções importantes à formação dos educandos, com prejuízos para práticas reais de inclusão no processo de escolarização.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, A. A. S., MENEZES-FILHO, N. A. O papel da oferta de trabalho no comportamento dos retornos à educação no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, V.35, n.2, 2005.
- BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003008.
- BROOKE, Nigel, SOARES, Jose Francisco (Orgs.). **Pesquisa em Eficácia Escolar**: origem e trajetórias, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- BUCHMANN, C., DALTON, B. Interpersonal Influences and Educational Aspirations, in: **12 Countries: The Importance of Institutional Context**. *Sociology of Education*, V. 75, n. 2, p. 99-122, 2002.
- CÂNEDO, L.B. A família, a escola e a questão educacional. **Leitura: Teoria e Prática**. V.12, N.21, p.3-9, 2003.
- CASTANHEIRA, M.L. Da escrita no cotidiano à escrita escolar. **Leitura: Teoria e Prática**, V. 11, N. 20, p. 34-45, 1992.
- COLEMAN, James. Social Capital in the Creation of Human Capital. **American Journal of Sociology**, n.94, 1988.
- DESSEN, M. A., POLONIA, A. C. Família e Escola. **Paidéia**, 2007, 17(36). 21-32. Disponível em: [. Acesso em: 30 de março de 2017.](#)
- DI NUCCI, E. P., Os pais como companheiros na alfabetização. **Estudos de Psicologia**. Campinas: PUCCAMP, V. 13, n.1, p. 75-76, 1996.
- DI NUCCI, E. P., PELLEGRINI, M. C. Orientação aos professores de escolas públicas. **Psico-USF**, São Paulo: USF, v. 5, n.1, p. 25-36, 2000.
- DURKHEIM, Émile. A educação, sua natureza e função. In: **Educação e sociologia**. Trad. Lourenço Filho. 9. ed., São Paulo: Edições Melhoramentos, 1973.
- ENQUITA, Mariano F. **Trabalho, Escola e Ideologia**: Marx e a crítica da educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.
- FERNANDES, D. C. **Estratificação educacional, origem socioeconômica e raça no Brasil**: as barreiras da cor. In: IPEA/Caixa – Publicação do Concurso de Monografias, 2001.
- HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In: FERRETI, Celso João, ZIBAS, Dagmar M.L., MADEIRA, Felícia R., FRANCO, Maria Laura P.B. (Orgs.). **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação**: um debate multidisciplinar, 5. ed., Petrópolis, RJ: Ed. Vozes,

1999.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Brasília, 1996. Disponível em:
. Acesso em 25 de fevereiro de 2010.

LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MAHONEY, A. A. Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre as questões educacionais. In V.S. Placco (Org.), **Psicologia & Educação**: revendo contribuições São Paulo: Educ, 2002.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MENDES, Conrado Hubner,. **A família na educação inclusiva**. Instituto Rodrigo Mendes, 2017.
Disponível em: . Acesso em: 02 de jul de 2018.

NOGUEIRA. M. A., CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

OFFE, Claus. Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação: contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional. **Revista Educação e Sociedade**, n.35, Campinas, abril, 1990.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, 2010.

OLIVEIRA, Z. M. R. (2000). Interações sociais e desenvolvimento: a perspectiva sócio histórica. **Caderno do CEDES**, 20, 62-77.

PEREIRA, T.N.C.; Albuquerque, L.N.M. Convivendo com os usos da escrita antes da escola. **Série Documental – MEC**. Relatos de Pesquisa. N. 21, p.4-25. 1994.

REGO, T. C. **Memórias de escola**: Cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

SILVA, P. Análise sociológica da relação escola-família: um roteiro sobre o caso português. **Revista do Departamento de Sociologia da FLUP**, Vol. XX, 2010, pág. 443-464.

WAGNER, A., RIBEIRO, L. S., ARTECHE, A. X., BORNHOLDT, E. A. Configuração familiar e o bem-estar psicológico dos adolescentes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 12(1), 147-156, 1999.

O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NUMA PERSPECTIVA AFETIVA

Marciel Carlos de Sousa

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
ciel_mc@hotmail.com

Francisco Roberto Diniz Araújo

Universidade Nacional de Rosario
robertodinizaeemd@hotmail.com

RESUMO: A educação inclusiva constitui-se em um novo paradigma educacional baseando-se nas diferenças, nas condições de igualdade visando à valorização do sujeito, uma vez que os princípios que a norteiam estão voltados para o estabelecimento de uma condição humana, considerando o aluno com suas limitações e diferenças. O presente estudo objetivou analisar o processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual no ensino regular de educação, a partir da relação afetiva entre discente e docente, no processo de aprendizagem. Quanto ao percurso metodológico, foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico acerca do tema, e uma pesquisa de natureza descritiva com abordagem qualitativa. Conclui-se que para a criança obtenha um desenvolvimento saudável e adequado, em especial, as com necessidades intelectuais, dentro do ambiente escolar e social, é necessário que haja um estabelecimento de relações interpessoais positivas, como aceitação e apoio, possibilitando assim o

sucesso dos objetivos educativos.

PALAVRAS-CHAVE: Afetividade. Educação Inclusiva. Escola.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui-se em um novo paradigma educacional baseando-se nas diferenças, nas condições de igualdade visando à valorização do sujeito, uma vez que os princípios que a norteiam estão voltados para o estabelecimento de uma condição humana, considerando o aluno com suas limitações e diferenças. A educação inclusiva perpassa a defesa dos direitos dos alunos compartilharem a mesma sala de aula sem nenhum tipo de discriminação, acolhendo todas as pessoas, sejam por motivos de desigualdades naturais ou sociais. É destinada para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento intelectual, para os superdotados, para todas as classes sociais, e os que são discriminados por qualquer outro motivo. Para Mantoan (2005, p. 24), a “Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças.” É a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós.

A relevância do estudo quanto aos aspectos sociais, está presente no que concerne

a fortalecer o entendimento de que a inclusão e a afetividade podem representar no contexto educacional um sentimento de valorização e motivação, para que os educandos se sintam acolhidos, protegidos e valorizados pelos professores e que para se obter estes benefícios é de suma importância que a família e a sociedade, de um modo em geral, se doem efetivamente a essa relação de afeto para com as suas crianças. Quanto aos aspectos acadêmicos, o tema não esgota as discussões, mas sim, abre novas possibilidades de estudos sobre a afetividade como mediadora da prática pedagógica e fortalecedora das relações e interações sociais e pessoais, dentro e fora do espaço escolar, primando para que ocorra ainda mais o aprofundamento dos debates no ambiente acadêmico.

Esta pesquisa teve como objetivo, analisar o processo da inclusão dos alunos com deficiência intelectual no ensino regular de educação, a partir da relação afetiva entre discente e docente, no processo de aprendizagem.

Dentre as adversidades enfrentadas, é preciso apresentar exemplos pelos quais à prática inclusiva educacional vem sendo desenvolvida com êxito, no qual as dificuldades pouco a pouco estão sendo vencidas e, conseqüentemente, os objetivos alcançados.

METODOLOGIA

De acordo com a proposta deste artigo, foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico acerca do tema, a fim de se adquirir conhecimento mais aprofundado em meio aos estudos que versam sobre a temática.

A pesquisa bibliográfica é “um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema” (MARCONI; LAKATOS, 2006, p. 158).

Com relação aos objetivos, apresenta-se como descritiva, uma vez que acentua como propósito fundamental: “a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2012, p. 28).

Mediante aos aspectos elencados, elaboramos a pesquisa no intuito de investigar acerca da inclusão dos alunos com deficiência intelectual no ensino regular de educação, numa perspectiva afetiva, como meio para a aprendizagem escolar, de acordo com o levantamento e leitura das referências e, assim, inerente ao objetivo ancorado, produziu-se nosso trabalho de pesquisa.

CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A educação especial é uma modalidade escolar específica para o atendimento especializado para alunos com necessidades educacionais específicas. É constituída por diversos tipos de profissionais especializados, tais como: professor, fisioterapeuta, psicólogo.

Educação especial: modalidade da educação escolar; processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentem necessidades especiais, em as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001 p. 39).

O processo de inclusão educacional no Brasil teve início com a Constituição Federal de 1988, tendo como objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art., 3º, inciso IV), compreendendo a educação como um direito de todos, bem como igualdade e condições de acesso e permanência na escola. Sendo dever do Estado à responsabilidade de ofertar o atendimento educacional especializado de qualidade aos alunos com deficiência na rede regular de ensino. A constituição, em seu artigo 205, ainda define que a educação é um direito de todos, de forma a garantir o desenvolvimento pleno da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Em seu artigo 206, inciso I, assegura como princípio de ensino a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, sendo dever do Estado à oferta do atendimento educacional especializado, de preferência, no ensino regular (art. 208).

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Em 13 de julho de 1990, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei nº 8.069/90, que garantia o direito a assistência de defesa a todas as crianças e adolescentes. Em seus artigos 54 e 55 declaram que tanto o Estado quanto à família tem a obrigação e dever de assegurar a educação a todas as crianças sem distinção alguma.

Sendo assim, é perceptível que tanto o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) como a constituição estão em consonância para defender e garantir os direitos das crianças e adolescentes.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:[...]III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 1990).

É preciso reconhecer que as propostas de Educação Inclusiva garantida por leis e decretos avançou nos últimos séculos, porém, requer ações concretas que ofereçam

condições adequadas e possibilitem não só a inclusão escolar, mas garanta a qualidade e os meios. Assim, não só a escola precisa ser inclusiva, mas os ambientes de um modo geral precisam oferecer condições adequadas de acessibilidade e de acesso a direitos comuns como previstos nas leis.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No Brasil, a política de educação inclusiva está embasada na Declaração de Salamanca, elaborada pela Conferência Mundial de Educação Especial que ocorreu em 1994 na Espanha. A declaração tem o princípio fundamental da escola inclusiva, pelo qual todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter.

Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

De acordo com a Declaração, as escolas regulares com orientação inclusiva são meios eficazes de combater atitudes discriminatórias, proporcionando uma educação adequada à maioria das crianças e promovendo a eficiência, a partir de uma ótima relação custo qualidade de todo o sistema educativo. Criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos.

A política de educação inclusiva confronta práticas discriminatórias, criando alternativas para superar a discriminação e assegurando as condições necessárias para a promoção de uma educação de qualidade, pelo qual todos os alunos tenham suas especificidades atendidas igualmente.

O ano de 1994 foi marcado com a Política Nacional de Educação Especial, que integrou o acesso às classes comuns do ensino regular aos alunos com necessidades especiais que se julgavam capazes de desenvolver atividades propostas na modalidade de ensino acima supracitada.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, de 20 de Dezembro de 1996 (LDBEN), em seu artigo 58 e 59, decreta:

Artigo 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 de ensino regular.

§ 3º - A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na

faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Artigo 59 - Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I. - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

II. - terminal idade específica 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;

III. - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV. - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V. - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 2001, p. 12)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (9.394/96) determina a inclusão de alunos com necessidades especiais nos sistemas de ensino, assegurando currículo, métodos, recursos e organização específica, viabilizando o acesso e a permanência no sistema de ensino aos que não conseguiram atingir o grau determinado para a conclusão do ensino fundamental, por motivo de suas especificidades, reforçando o que garantia a Constituição.

Em 1999, no decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89, é definido a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino

O Plano Nacional de Educação (PNE) destaca em sua Lei nº 10.172/2001 que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”, estabelecendo objetivos para que os sistemas de ensino possam atender as necessidades educacionais de alunos especiais, ao qual, aponta falhas com referência à oferta de matrículas para estes alunos.

Anunciada no Brasil, a Convenção de Guatemala (1999) pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiências têm os mesmos direitos que as outras pessoas e que passa a ser um ato de discriminação, toda e qualquer diferenciação, baseada na deficiência que possa impedir o exercício dos direitos humanos e de sua liberdade fundamental.

Na resolução CNE/CP nº 1/2002, foi estabelecido as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, pelo qual se definiu que a instituição escolar deve conter em seu currículo, a formação docente voltada para atender a diversidade, contemplando conhecimentos sobre as particularidades de alunos com necessidades educacionais especiais.

A Lei nº 10.436/02, reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como

uma forma legal de comunicação e expressão, devendo ser garantidas formas de assegurarem seu uso e disseminação e, também sua inclusão como disciplina nos currículos dos cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos. Já o sistema Braille foi aprovado pelo MEC com a portaria de nº 2.678/02 que aprova as diretrizes e normas para o uso e o ensino desse sistema em todas as modalidades do ensino.

Em 2003, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) implantou o Programa Educação Inclusiva que prevê o direito à diversidade, apoiando a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos promovendo ampla formação para educadores e gestores dos municípios brasileiros, de forma a garantir o acesso à uma educação de qualidade a todos. O Decreto nº 5.296/04, que regulamentou as leis nº 10.048/00 e 10.098/00, estabeleceu normas para promover a acessibilidade às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, surgindo, neste contexto, o Programa Brasil Acessível do Ministério das Cidades com o objetivo de promover acessibilidade e ações que possam garantir o acesso universal a espaços públicos.

No ano de 2005, com a implementação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os estados e no Distrito Federal, foram organizados centros de referências na área para o atendimento educacional especializado, atendimento às famílias e formação continuada dos professores, para garantir o atendimento a estes alunos especiais na escola pública.

Aprovada pela Organização das Nações Unidas - (ONU) em 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência estabelece que os estados devem promover um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, de forma a valorizar o desenvolvimento acadêmico e social, garantindo que: a) as pessoas e crianças com deficiências não sejam excluídas dos sistemas de ensino por causa de suas deficiências; b) as pessoas com deficiência tenham acesso ao ensino fundamental inclusivo, gratuito e de qualidade, tendo as mesmas condições de igualdade que as pessoas ditas normais (Art. 24).

Ainda no ano de 2006, a Secretaria especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

– (UNESCO) lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, objetivando contemplar no currículo da educação básica, temáticas relacionadas a pessoas com deficiência. Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cujo objetivo central é de construir um ambiente de ensino que não só inclua todos, mas que garanta o

atendimento à diversidade humana, visando à inclusão das pessoas com deficiência até o ano de 2010, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC).

No ano de 2008, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece que a Educação Especial é uma modalidade de ensino que transcorre todos os níveis desde a Educação Básica ao Ensino Superior, a partir da realização do Atendimento Educacional Especializado, sendo este complementar e/ou suplementar no ensino regular, devendo o aluno receber atendimento de acordo com suas necessidades educacionais específicas.

O Decreto nº 6.571/2008 destina recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) ao atendimento educacional especializado, uma vez que agrega o duplo atendimento da matrícula dos estudantes, público alvo da educação especial, sendo uma em classe comum da rede pública de ensino e outra no atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais.

Em 06 de julho de 2015 é instituída a lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146 (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Em seus artigos 27, 28 e 30 destinam-se à regulamentação do direito à educação das pessoas com necessidades especiais. O artigo 27 assegura educação de qualidade em todos os níveis e modalidades de ensino para a pessoa com deficiência, sendo dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade, assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, mediante as características, interesses e necessidades de aprendizagem.

O artigo 28 estabelece diversas obrigações a serem cumpridas pelo poder público na oferta de educação à pessoa com deficiência, estendendo-se para as instituições de ensino privadas de qualquer nível ou modalidade. Visando garantir condições de acesso e permanência, participação e aprendizagem, por meio de serviços e de recursos que eliminem os obstáculos e promova o aprimoramento do sistema educacional.

O Artigo 30 vem tratar dos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência destina-se a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Tendo como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Constituição Federal de 1988.

A escola teve suas características preliminares, voltadas para políticas e práticas educacionais marcadas por exclusão e divisão de classes sociais, sendo assim privilégio de pequenos grupos detentores do poder, levando progressivamente ao fracasso escolar.

A escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa de seus alunos, que são marginalizados pelo insucesso, por privações constantes e pela baixa autoestima resultante da exclusão escolar e da social – alunos que são vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo, das condições de pobreza

Acompanhando o processo de mudanças na educação, são perceptíveis os avanços obtidos em prol da evolução da educação especial. Face as desigualdades e no reconhecimento das diferenças entre os sujeitos, é pensada a política de educação especial, que tem como objetivo proporcionar aos alunos o desenvolvimento de suas habilidades através de uma educação especializada, e também promover outros direitos como a acessibilidade no ambiente físico, recursos didáticos, pedagógicos, entre outros. Porém para que estes objetivos sejam alcançados é preciso romper a resistência tradicionalista conservadora das escolas, em reconhecer e abraçar as mudanças previstas na lei (9.394/96), e no contexto social atual, assegurando a permanência e garantido um ensino de qualidade, respeitando as diferenças mediante as necessidades e o potencial de cada indivíduo.

O PAPEL DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A afetividade compreende a capacidade e disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis, sendo concebida através dos estímulos e influências aos quais as crianças estão expostas, mediante o meio o qual estão inseridas, sejam de sofrimento e de prazer, raiva, agressividade, amor, carinho, atenção, limites paciência, bem como todas as manifestações de comportamentos, intenções, crenças e valores estabelecidas entre as crianças e sujeitos envolvidos, especialmente no âmbito da família e escola. Os reflexos destes estímulos são aspectos importantes na construção da personalidade da criança, afetando as relações pessoais, sociais, e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem.

A teoria Walloniana (1995) destaca que as interações com o outro promovem avanços na forma do sujeito se relacionar com o mundo físico e social, levando a novas formas de sentir e pensar.

O papel da afetividade no processo de inclusão da criança com deficiência intelectual consiste em entender o sujeito como um ser intelectual e afetivo, que pensa e sente concomitantemente. A afetividade exerce um papel imprescindível no contexto educacional inclusivo, bem como no entendimento e na compreensão das relações interpessoais, sendo que ao mesmo tempo envolve fatores complexos como conceitos, preconceitos, estereótipos e diferenças. As crianças com deficiência intelectual estão mais expostas a estes fatores, são muitas vezes vítimas de preconceito e de discriminação em virtude das suas características específicas que demandam atenção especial.

A teoria de que a afetividade nas crianças com deficiência intelectual, por exemplo a síndrome de down é uma característica específica da síndrome não corresponde à realidade, tendo em vista que são distintos em relação à personalidade e ao

temperamento, como qualquer outra pessoa. A afetividade desempenha uma função imprescindível no entendimento e na compreensão das relações interpessoais.

Segundo Mustacchi (2014, p. 105):

[...]a afetividade das crianças com Down é a tradução da família que cuidou, a forma com que as crianças são tratadas, se elas são tratadas bem vão ser extremamente afetivas, se tratá-las mal elas vão ser extremamente agressiva. A criança com Down reflexo da família ou ambiente que a trata e a conduz.

A criança com Síndrome de Down apresenta dificuldades na fala conseqüentemente na comunicação com as outras pessoas, e essa limitação pode prejudicar suas relações afetivas, algumas vezes não conseguem compreender de forma clara os diálogos a sua volta. Os cuidados e a estimulação que a criança recebe no ambiente familiar são muito importantes no aprendizado da fala, pois na maior parte do seu tempo a criança está com a família. É importante saber que a comunicação não se faz só com palavras, mas também com gestos e expressões afetivas.

Inclusão não é apenas incluir porque é lei, pois, implica mudança na perspectiva educacional, pelo qual torna-se necessário considerar a criança como indivíduo intelectual e afetivo. Voivodic (2004, p. 13) ressalta que: “[...] as crianças que tem a oportunidade de conviver com a diferença serão adultos mais preparados emocionalmente, proporcionando uma sociedade mais justa, onde a diversidade e a condição humana seja respeitada”.

A inclusão é processo de aprendizado, onde todos têm que aprender, a família os professores e em que as próprias crianças sejam elas com necessidades especiais ou não, aprendam a conviver com as diferenças. O paradigma da inclusão impulsiona mudanças, e a escola carece trabalhar as relações interpessoais, não só entre professor e aluno, mas também entre os próprios alunos, onde cada um possa desenvolver as suas capacidades, construir suas identidades levando em conta suas características sociais, culturais e suas individualidades.

É fundamental que na escola exista uma relação de afetividade, de confiança e de respeito mútuo entre professor e aluno em sala de aula. É necessário que o aluno sinta-se acolhido em suas particularidades, pois, segundo Ferreira e Guimarães (2003, p. 117) “os alunos com necessidades especiais, quando inseridos em ambientes inclusivos, podem apresentar melhor desempenho no âmbito educacional, social e afetivo”.

O olhar atencioso do professor possibilita um ensino contextualizado, promovendo o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa para com os alunos, principalmente os que têm alguma necessidade especial e por estarem mais expostos a situações de conflitos e de preconceito.

CONCLUSÕES

A educação inclusiva, sendo um novo paradigma educacional, baseia-se nas

diferenças, nas condições de igualdade que valorizam o sujeito, considerando o aluno com suas limitações e diferenças. A educação inclusiva perpassa a defesa dos direitos dos alunos compartilharem a mesma sala de aula sem nenhum tipo de discriminação, acolhendo todas as pessoas, sejam por motivos de desigualdades naturais ou sociais. É a nossa capacidade de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós.

Neste trabalho, foi apresentada uma discussão sobre a contribuição da prática inclusiva educacional no aspecto afetivo, no qual as dificuldades pouco a pouco estão sendo vencidas e, conseqüentemente, os objetivos alcançados.

O conhecimento alcançado em relação à presente pesquisa compreende um estudo de grande importância para a atuação junto aos alunos e professores. A pesquisa abre leques para a busca de novas informações, pois muitas vezes só a teoria não é suficiente para suprir a necessidade que se tem em conhecer cada vez mais como ocorrem os fatos diante das relações humanas. As necessidades de amor e afeto precisam ser atendidas para a chama da motivação crescer. Os alunos sentem quando o professor gosta de verdade de cada um deles e isso os estimula a aprender e a crescer.

Os professores, ao lidarem com a formação de seres humanos com deficiências, trabalham com os aspectos cognitivos e afetivos e, isso exige uma diversificação de atitudes para atender às diferentes demandas escolares e sociais. Assim, para que a criança tenha um desenvolvimento saudável e adequado, em especial, as com necessidades intelectuais, dentro do ambiente escolar e social, é necessário que haja um estabelecimento de relações interpessoais positivas, como aceitação e apoio, possibilitando o sucesso dos objetivos educativos.

Sem o fator afetivo na relação professor-aluno, não é possível trabalhar com a construção do real, do conhecimento, deixando a mercê o lado humano, que constitui o sujeito com valores e caráter, para o seu desenvolvimento. Os docentes devem valorizar o aluno, dando amor, afeto, carinho e auto estima. Conceder meios e elementos, para que os alunos resolvam os problemas, encontrem soluções, enfrentem desafios, superando suas limitações.

Enfim, entende-se que a educação inclusiva é dinâmica e provocadora de reflexões, portanto, o professor deve acompanhar esse processo de mudanças e reflexões, na busca de novos conhecimentos, novos desafios e novas conquistas, e por meio do afeto criar laços de múltiplas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica**. Resolução CNE/CEB, n.2, 11 set, 2001.

_____. [Estatuto da criança e do adolescente (1990)]. **Estatuto da criança e do adolescente** [recurso eletrônico]: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata.

– 13. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

_____. [Estatuto da pessoa com deficiência (2015)]. Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência [recurso eletrônico]: Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência) / Câmara dos Deputados. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/>. Acesso em: 15 Jul. 2018.

_____. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 6 ed. – 5 reimpr. – São Paulo: Atlas, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. In: **Nova Escola**, maio de 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar (recurso eletrônico) - O que é? por quê? como fazer?** / Maria Teresa Eglér Mantoan. Summus, 2006.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MUSTACHI, Zan. **Inclusive: Síndrome de Down**. [04 de Nov. de 2014]. TV Assembleia SP. Entrevista concedida a Julie Nakayama. Acesso em 18/04/2016.

UNESCO, Ministério da Educação e Cultura, **Declaração de Salamanca**, 1994.

VOIVODIC, M. A. M. A. **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

WALLON, Henri. **As Origens do Caráter na Criança**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1995.

O PROCESSO DE INTERVENÇÃO NO ÂMBITO DO AEE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM FOCO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Acreciana de Sousa Melo

Secretaria Municipal de Educação - Crato-CE.

Fernanda Maria da Silva Cardeal

Secretaria Municipal de Educação - Crato-CE.

Francisca Nailene Soares Vieira

Universidade Regional do Cariri – URCA – Crato-CE.

Martha Milene Fontenelle Carvalho

Universidade Regional do Cariri – URCA – Crato-CE.

Rosani de Lima Domiciano

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE – Iguatu, CE.

Sâmia Maria Lima dos Santos

Universidade Regional do Cariri – URCA – Crato-CE.

RESUMO: Este estudo objetiva apresentar experiências exitosas frente ao processo de intervenção realizado na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), no Atendimento Educacional Especializado (AEE), em uma escola pública regular do município de Crato-CE, tendo como foco uma educação inclusiva. No percurso metodológico, adotamos a abordagem qualitativa, e utilizamos a pesquisa-ação, nos baseando em autores como: Matos (2002), Brasil (2008), Ropoli (2010), Cunha (2016), Fávero (2007), entre outros que embasam a temática, buscando

evidenciar intervenções lúdicas e significativas que despertam o interesse dos alunos e proporcionam condições de aprendizagem, favorecendo autonomia, desenvolvimento e inclusão escolar, apesar dos desafios que são enfrentados, pois temos em vista a promoção do direito ao acesso e permanência dos alunos na escola, buscando proporcionar que todos aprendam de acordo com suas possibilidades. Assim, esperamos contribuir no processo educacional dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, apontando alguns caminhos rumo à aprendizagem a partir de uma prática lúdica e inclusiva, onde os jogos e as brincadeiras se fazem muito presentes.

PALAVRAS-CHAVE: Atendimento Educacional Especializado. Inclusão Escolar. Intervenções Significativas.

ABSTRACT: This study aims to present successful experiences in front of the intervention process carried out in the Multifunctional Resources Room (MRR), in the Specialized Educational Assistance (SEA), in a regular public school in the city of Crato-CE, focusing on inclusive education. In the methodological course, we adopted the qualitative approach, and we use action research, based on authors as: Matos (2002), Brasil (2008), Ropoli (2010), Cunha (2016), Fávero (2007), among others

that support the theme, seeking to highlight playful and meaningful interventions that arouse the interest of students and provide learning conditions, favoring autonomy, development and school inclusion, despite the challenges that are faced, because we aim to promote the right to access and stay students in school, seeking to provide that everyone learns according to their possibilities. Thus, we hope to contribute to the educational process of students with disabilities, global developmental disorders and high skills or giftedness, pointing out some paths towards learning from a playful and inclusive practice, where games and play are very present.

KEYWORDS: Specialized Educational Assistance. School inclusion. Significant Interventions.

1 | INTRODUÇÃO

No contexto educacional contemporâneo a legislação sinaliza para o ideário de uma escola inclusiva que atende indistintamente todos os educandos, preparando-os para o ensino escolar, para a vida familiar e social, independentemente de suas limitações ou necessidades educacionais. Tem como objetivo garantir a todos o direito à educação, pressupondo a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas.

Documentos relevantes como a Declaração Universal dos Direitos da Criança, a Declaração de Salamanca e a Convenção da Guatemala foram marcos importantes nesse processo em prol de uma educação inclusiva. Inicialmente, as políticas tinham caráter mais assistencialista e até discriminatório, mas outras iniciativas foram sendo progressivamente desenvolvidas e aperfeiçoadas até chegarem ao que temos na atualidade. Por meio de recorte histórico acerca dessa temática, destacaremos a seguir algumas políticas oficiais em nosso país que asseguram uma educação inclusiva para todos.

A Constituição Federal de 1988 garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola. Apresenta como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Em seu artigo 205, define a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No inciso I do artigo 206, estabelece como um dos princípios para o ensino a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, artigo 59, publica que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades.

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

De tal modo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) vem reafirmar o direito de todos à educação no ensino regular, apresentando como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares e norteando os sistemas de ensino a possibilitar respostas às necessidades educacionais.

Nesse contexto, a escola cumpre o papel de educação inclusiva quando atende com equidade e sem preconceitos a diversidade discente, reconhecendo as especificidades de cada um e buscando a sua formação integral. De acordo com Ropoli,

A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. [...] Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão (ROPOLI, 2010, p. 9).

Assim, vale destacar que algumas instituições já abraçam ações nesse sentido, buscando promover mudanças na sua organização pedagógica, valorizar as diferenças e garantir a participação e o desenvolvimento de todos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008) apresenta como uma de suas inovações o Atendimento Educacional Especializado (AEE), definido como 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/MEC, 2008).

Dessa forma, o AEE se constitui como um apoio pedagógico que complementa e/ou suplementa a escolarização dos alunos público-alvo da educação especial, não substituindo o ensino regular e sim realizado concomitantemente no contra turno, pois, uma educação especial substitutiva do ensino regular é incompatível com uma política de educação inclusiva.

Esse atendimento deve funcionar nas salas de recursos multifuncionais, instaladas em escolas de ensino regular ou em um Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública, conveniado com os Estados, Distrito Federal ou Municípios.

Conforme Fávero,

Essa modalidade deve disponibilizar um conjunto de recursos educacionais e de

estratégias de apoio aos alunos com deficiências, possibilitando-lhes diferentes alternativas de atendimento, de acordo com as necessidades de cada um (FÁVERO, 2007, p. 29).

Portanto, compete ao professor que atua no AEE avaliar, identificar e considerar as habilidades e necessidades específicas dos alunos atendidos para então construir o plano individual de atendimento educacional especializado, tendo em vista a busca por recursos e estratégias adequadas que promovam autonomia, desenvolvimento e inclusão.

Assim, a justificativa para o desenvolvimento do presente trabalho está relacionada a nossa atual experiência profissional em sala de AEE, onde nos encantamos pelo trabalho e pelos alunos que nos motivam a nos aperfeiçoarmos cada vez mais para atendermos às suas necessidades. Aos poucos fomos compreendendo seus diferentes modos de interagir e suas diferentes formas de aprender e buscando alternativas lúdicas e significativas que favorecem a aprendizagem e a integração social.

O estudo objetiva apresentar práticas significativas vivenciadas no Atendimento Educacional Especializado, desenvolvido na sala de recursos multifuncionais de uma escola pública do município de Crato-CE, em um trabalho pautado no acolhimento e no respeito, bem como na abordagem teórica que, de acordo com Zapparoli (2014, pág. 14) “[...] foca a aprendizagem nas possibilidades do sujeito, acreditando que todos têm potencial, desde que lhes sejam oferecidas oportunidades adequadas”.

2 | METODOLOGIA

Para a realização deste estudo privilegiamos a abordagem qualitativa. Tomamos como ponto de partida a revisão de literatura na área, pois o referencial teórico alimenta o pensamento do autor, traz reflexão e conhecimento acerca da temática e proporciona o desenvolvimento de ideias bem fundamentadas.

Nesse processo, consideramos o roteiro sugerido pelos documentos que norteiam o desenvolvimento do trabalho no AEE, partindo do estudo de caso à elaboração do Plano, realizado individualmente para cada aluno. Os planos de AEE definem “[...] o tipo de atendimento para o aluno, os materiais que deverão ser produzidos, a frequência do aluno ao atendimento, entre outros elementos constituintes desse plano” (ROPOLI, 2010, p. 24).

Posteriormente, através da pesquisa-ação, evidenciamos vivências exitosas frente ao processo de intervenção, tendo como foco uma educação inclusiva e lúdica. Esta fonte de pesquisa, de acordo com Matos:

[...] além da participação do pesquisador, pressupõe uma ação planejada que deverá realizar-se no decorrer da sua realização. Uma pesquisa é assim considerada quando... há por parte dos pesquisadores o interesse de não apenas verificar algo, mas de transformar (MATOS, 2002, p. 48).

Nessa perspectiva, o estudo procura apresentar práticas interventivas que acontecem no espaço do Atendimento Educacional Especializado, permeado de experiências ricas e significativas e repleto de esperança, pois acreditamos que existem possibilidades para o desenvolvimento, autonomia e inclusão de todos.

Ressaltamos que são práticas que tem como base o desenvolvimento de ações inclusivas, lúdicas e prazerosas no processo de aprendizagem. Conforme Cunha (2016, p. 11) “o que o professor precisa fazer é observar, avaliar e mediar, para que os recursos pedagógicos [...] sejam apropriados por quem ensina e para quem aprende”.

Dessa forma, a intenção é construir um currículo funcional para a vida prática, compreendendo a execução de atividades que terão reflexos na vida escolar, familiar e social do educando.

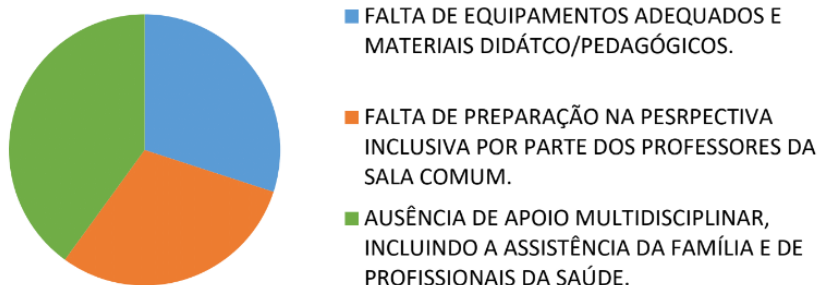
Pretendemos, portanto, instigar uma reflexão acerca de ideias pedagógicas que fundamentam uma educação inclusiva, para que em nossa prática docente possamos promover, conforme Paulo Freire, uma educação transformadora.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

As experiências no Atendimento Educacional Especializado-AEE, foram vivenciadas em uma escola municipal de Educação Básica na Cidade de Crato, estado do Ceará, onde são atendidos 14 alunos com deficiências diversas, como: Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro Autista e Surdez. Neste espaço foi possível realizarmos ações significativas, como também o compartilhamento de propostas favoráveis ao bom desempenho dos alunos na sala de aula regular.

Nessa conjuntura, ressaltamos que são grandes os desafios enfrentados. No entanto, o anseio por um ensino de qualidade, com foco inclusivo, é superior. Com relação aos desafios enfrentados, destacam-se os seguintes:

PRINCIPAIS DIFICULDADES VIVENCIADAS



Apesar desses desafios estamos sempre em busca de estratégias lúdicas e intervenções significativas no processo de desenvolvimento e inclusão escolar dos alunos atendidos, como por exemplo, a adequação de materiais e confecção de jogos com materiais alternativos ou de custo acessível. Em concordância com Fávero,

Os alunos com deficiência têm limitações físicas, sensoriais ou intelectuais

significativas por definição e, muitas vezes, para poderem se relacionar com o ambiente necessitam de instrumentos e apoios que os demais alunos não necessitam (FÁVERO, 2007, p. 18).

Dessarte, a escola deve acolher as diferentes maneiras de aprender e delas tirar proveito, ao invés de excluir. Tendo em vista promover uma educação inclusiva, atendendo as necessidades específicas dos educandos, “[...] o primeiro passo está na avaliação para saber quais habilidades necessitam ser conquistadas e quais aptidões básicas, motoras e acadêmicas necessitam ser desenvolvidas” (CUNHA, 2016, p. 29). A vista disso é imprescindível que o professor atue buscando auxiliar na superação das dificuldades identificadas, que impedem a conquista de habilidades essenciais para a inclusão.

É necessário priorizar a interação espontânea, estímulos afetivos e comunicativos, linguagem escrita e matemática, bem como tarefas ligadas ao seu cotidiano como higiene pessoal e alimentação, pois, conforme Ropoli,

[...] ao professor do AEE cabe complementar/suplementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos que eliminam as barreiras as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular (ROPOLI, 2010, p. 19).

A escola é espaço privilegiado para mobilizar esse processo e promover a formação global dos educados. Mesmo que os alunos com grandes limitações não consigam aprender todos os conteúdos escolares, é necessário garantir o direito à convivência na escola regular e permitir que sejam bem acolhidos e tratados adequadamente, potencializando situações favoráveis à sua participação.

Logo, percebemos o quanto é imprescindível tanto os conhecimentos adquiridos na prática como os conhecimentos teóricos que dão suporte ao nosso trabalho, neste caso, ligados à proposta do AEE e à educação numa perspectiva inclusiva, tornando-se saliente a articulação do diálogo entre teoria e prática.

Além disso, é de suma importância o envolvimento entre professores da sala comum e da educação especial, bem como a comunicação entre todos os envolvidos (gestores, família e demais profissionais) para o alcance dos objetivos.

Nesse caminhar, foram surgindo novas propostas juntamente com a ideia de adequarmos a sala e favorecermos um ambiente lúdico e acolhedor. Realizamos adaptações de jogos e atividades pedagógicas, bem como novas aquisições.

Para auxiliar nesse processo de intervenção no AEE destacamos atividades lúdicas com jogos e brincadeiras, considerando as necessidades e habilidades específicas de cada aluno, pois, como afirma Zapparoli,

As atividades lúdicas possuem grandes vantagens para o trabalho com a criança com deficiência, pois estas vivenciam muitas situações de fracasso no seu dia a dia, e o uso da ludicidade pode contribuir para aliviar as pressões em relação aos seus resultados (ZAPPAROLI, 2014, p. 21).

A brincadeira, além dessa vantagem, estimula diversas habilidades na criança, como: interação, comunicação, atenção, concentração, memorização, coordenação motora, cooperação e proporciona prazer na realização das atividades propostas.

Assim, os atendimentos são divididos em três momentos, da seguinte forma: Primeiro momento: Conversa inicial sobre assuntos do dia a dia; Segundo momento: Realização de atividade lúdica ou Interação com jogos e/ou brincadeiras direcionadas; Terceiro momento: Momento livre, onde é dado à criança a oportunidade de escolher um brinquedo ou uma brincadeira cooperativa.

Nesses momentos, trabalhamos o reconhecimento da própria imagem; Atividades que desenvolvam coordenação motora fina, como: caixa de areia (percepção de traçados na realização de formas, letras, números, dentre outros), recorte e colagem; Atividades que trabalham a motricidade fina (aramados, encaixe); Brincadeiras ou músicas que exploram esquema corporal, trabalhando noções de lateralidade e adaptação de movimentos; Contações de histórias, seguidas de questionamentos para trabalhar a compreensão leitora; Trabalhos com músicas e poemas cantados, seguidos de atividades contextualizadas, explorando a identificação de letras, a escrita ou formação de palavras utilizando letras móveis; Atividades com pintura, desenho ou modelagem, trabalhando a criatividade, memória, atenção e concentração; Produção de texto oral ou escrito a partir de sequências lógicas; Utilização de sites educativos e softwares diversos; Recursos da comunicação alternativa (Sistema PECS), com alunos que apresentam dificuldades na linguagem; Atividades práticas que auxiliam no desenvolvimento da autonomia nas ações da vida diária; Atividades e jogos pedagógicos que auxiliam o desenvolvimento da comunicação, leitura e escrita de palavras, frases e textos, a partir da associação de imagens e sinais em LIBRAS com a língua portuguesa escrita, para alunos com surdez.

De tal modo, a partir dessas experiências interventivas no AEE evidenciamos avanços positivos referentes à inclusão, comunicação, percepção, atenção, autoestima e entusiasmo dos alunos. A vista disso, concordamos com o pensamento de Cunha que diz,

[...] quando há prazer no processo de ensino e aprendizagem, há ludicidade. Não importa a atividade que realizamos. O lúdico significa fazer por gosto, dar gosto ao que se faz também por obrigação [...] compreender o ser humano na complexidade do seu ser, dando-lhe condições de integrar-se ao ambiente escolar é fazê-lo crer nas suas habilidades... (CUNHA, 2016, p. 36).

Com isso, cabe aos educadores o desejo de buscar novas formas de adaptar e dinamizar os conhecimentos, propiciando uma ampla visão, um olhar sensível e propostas de um ambiente inclusivo e adequado a cada demanda.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

De fato, as práticas escolares precisam ser aprimoradas para que as ideias de inclusão realmente aconteçam. Para atender a todos e atender melhor, é necessário que essas práticas se tornem transformadoras e viáveis para o alunado que temos, em seus diferentes níveis.

É importante que a escola, além de eliminar suas barreiras arquitetônicas e de comunicação, adote recursos adequados, materiais didáticos necessários e estratégias de acessibilidade que possibilitem a participação e o acesso aos conhecimentos.

A inclusão é um desafio, mas ao ser enfrentado adequadamente gera melhoria na qualidade da educação. Esse desafio exige trabalho, dedicação, preparação e sensibilidade, porém, proporciona inúmeros benefícios. A aprendizagem, o acolhimento, o respeito e o sucesso dos alunos são condições básicas em direção aos princípios inclusivos.

Por fim, a partir deste estudo, esperamos contribuir para uma reflexão acerca do processo de inclusão no espaço do AEE e possibilitar caminhos significativos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão:** revista da educação especial, v.4, n1, janeiro/junho 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Educação Inclusiva / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.- Brasília: MEC, SEB, 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

CUNHA, Antonio Eugênio. **Práticas Pedagógicas para a inclusão e diversidade** / Eugenio Cunha. – 6 ed. – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

FÁVERO, Eugenia Augusta Gonzaga. **Atendimento Educacional Especializado:** Aspectos Legais e Orientação Pedagógica / Eugênia Augusta Gonzaga Fávero, Luísa de Marillac Pantoja, Maria Teresa Eglér Mantoan.- São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

Matos Kelma Socorro Lopes de. **Pesquisa Educacional:** o prazer de conhecer /Kelma Socorro Lopes de Matos, Sofia Lerche Vieira. - 2. ed. rev. e atual. – Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

ORRÚ, Silvia Ester. **Para além da educação especial:** avanços e desafios de uma educação inclusiva / organização Sílvia Ester Orrú. – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** a escola comum inclusiva [et.al]. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

Senado Federal. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília,

2013.

ZAPPAROLI, Kelem. **Estratégias lúdicas para o ensino da criança com deficiência**/Kelem Zapparoli – 2 ed. – Rio de Janeiro: Wak Editora,2014.

PERFIL EDUCACIONAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES ADICTOS ASSISTIDOS PELA SAÚDE MENTAL NA PARAÍBA, BRASIL

Angélica Vanessa de Andrade Araújo Lira

Acadêmica de Psicologia, membro do Núcleo de Educação e Atenção em Saúde da Universidade Estadual da Paraíba; Campina Grande – PB

Évelyn Morgana de Mélo Alves

Acadêmica de Psicologia, membro do Núcleo de Educação e Atenção em Saúde da Universidade Estadual da Paraíba; Campina Grande – PB

Rayssa Pereira de Souza

Psicóloga, membro do Núcleo de Educação e Atenção em Saúde da Universidade Estadual da Paraíba; Campina Grande – PB

Clésia Oliveira Pachú

Professora e Doutora, membro do Núcleo de Educação e Atenção em Saúde da Universidade Estadual da Paraíba; Campina Grande – PB

RESUMO: O uso indevido de drogas psicoativas entre crianças e adolescentes é considerado grave problema de saúde pública. Há impacto significativo nesta população nos aspectos cognitivos, psíquicos, físicos e sociais. Para a intervenção diante do contexto de drogadição na infância e adolescência, é importante trabalhar três eixos: escola, família e sociedade. A escola exerce papel importante para promoção da qualidade de vida e suporte para inclusão de crianças e adolescentes com problemas relacionados ao uso indevido de drogas no sistema educativo. Deste modo, a escola acolhedora e inclusiva colabora de maneira

significativa no processo de reabilitação do sujeito em drogadição. Objetiva-se relatar o perfil educacional de crianças e adolescentes drogadictos assistidos pela saúde mental no Centro de Apoio Psicossocial – Álcool e outras Drogas (CAPS AD) de um município da Paraíba. Utilizou-se de metodologia ativa, do tipo problematização, envolvendo 30 usuários de 8 a 18 anos de idade assistidos no Centro de Atenção Psicossocial, Álcool e outras Drogas Infanto-Juvenil, do município de Campina Grande, Paraíba, no período de agosto de 2017 a junho de 2018. Foram traçados os perfis educacionais, mediante rodas de conversas. Conclui-se que dos 30 assistidos, 24 usuários não deram continuidade aos estudos, estacionando em séries de ensino fundamental I ou até em situações de analfabetismo, não sabem ler e/ou escrever, culminando com ausência de noções de matemática. Somente 6 usuários estavam matriculados regularmente na escola. Espera-se contribuir com a formulação de políticas públicas para assistência de crianças e adolescentes em drogadição.

PALAVRAS-CHAVE: Infância e Adolescência, Drogadição, Saúde Mental, Educação, Escola.

ABSTRACT: The misuse of psychoactive drugs among children and adolescents is considered a serious public health problem. There is a significant impact on this population in cognitive,

psychic, physical and social aspects. For intervention in the context of drug addiction in childhood and adolescence, it is important to work on three axes: school, family and society. The school plays an important role in promoting the quality of life and support for the inclusion of children and adolescents with problems related to drug misuse in the education system. In this way, the welcoming and inclusive school collaborates in a significant way in the process of rehabilitation of the subject in drug addiction. The objective of this study was to report the educational profile of children and adolescents addicted to mental health care at the Center for Psychosocial Support - Alcohol and Other Drugs (CAPS AD) in a city of Paraíba. It was used an active methodology, of the problem type, involving 30 users from 8 to 18 years of age assisted in the Center for Psychosocial Care, Alcohol and Other Child and Adolescent Drugs, Campina Grande, Paraíba, in the period of August 2017 to June of 2018. The educational profiles were traced, through wheels of conversations. It is concluded that of the 30 assisted, 24 users did not continue their studies, stationing in elementary school series I or even in situations of illiteracy, do not know how to read and / or write, culminating in the absence of notions of mathematics. Only 6 users were enrolled regularly in school. It is hoped to contribute to the formulation of public policies for the care of children and adolescents in drug addiction.

KEYWORDS: Childhood and Adolescence, Drug Addiction, Mental Health, Education, School.

1 | INTRODUÇÃO

O uso indevido de drogas psicotrópicas entre a população mundial cresceu de forma significativa nos últimos anos. Segundo o Relatório do Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime (UNODOC), calcula-se que cerca de 5% da população adulta, ou 250 milhões de pessoas entre 15 e 64 anos, usou ao menos algum tipo de droga em 2014. Em relação a população infanto-juvenil, houve crescimento significativo nos últimos tempos, justificando a necessidade de intervenções nessa esfera de atuação.

O VI Levantamento Nacional sobre o consumo de drogas Psicotrópicas entre Estudantes de Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública e Privada, realizado pelo CEBRID, em 2010, em 26 Capitais Brasileiras e Distrito Federal, contou com a participação de 50.890 estudantes acerca do consumo de drogas psicoativas. Foram detectados que 42,4% já haviam usado álcool na vida; 9,6% consumiram tabaco e 15,4% utilizaram outras drogas. Baseando-se nisso, este fenômeno se configura como problema complexo e multifacetado, gerando crescente atenção tanto do sistema de saúde quanto da sociedade civil (SENAD, 2014).

A dependência química se constitui em realidade que provoca inúmeros danos na qualidade de vida do indivíduo, no tocante a aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais. Demonstra-se a necessidade de discussão acerca de ações de promoção

da saúde e prevenção ao consumo indevido de drogas, com o intuito de reduzir esse fenômeno em nossa realidade (PRATTA E SANTOS, 2009). Neste sentido, a escola exerce papel importante para promoção da qualidade de vida e suporte para inclusão de crianças e adolescentes com problemas relacionados ao uso indevido de drogas no sistema educativo, colaborando no processo de reinserção destes no contexto social (SILVA, 2016).

Nessa perspectiva, dentre os pilares para o processo de reabilitação em contexto de drogadição, a escola, juntamente com a família, constituem-se importantes meios para formação da personalidade da criança e do adolescente, e sua inserção na vida social e produtiva da sociedade (GALHARDI E MATSUKURA, 2018). A escola colabora para formação pessoal e profissional do indivíduo ao longo do seu desenvolvimento, podendo ser o meio importante de motivação e oportunidade de construção de uma nova perspectiva de vida a estas crianças e adolescentes, marcado por expectativas, sonhos e esperanças para o futuro (CORDEIRO; SILVA; VECCHIA, 2016). Deste modo, reitera-se a educação como meio de transformação social e mola propulsora para a formação da bagagem simbólica e constitutiva do sujeito.

A escola comprometida com o desenvolvimento das potencialidades do aluno, procura meios para inseri-los no sistema educativo, enriquecendo a bagagem intelectual, constituindo como fonte de criatividade, espaço de autoconhecimento e desenvolvimento para o mercado de trabalho. A escola exerce influência tão notória na formação da cidadania, que colabora para construção de análise crítica e reflexiva acerca da sociedade (CORDEIRO; SILVA; VECCHIA, 2016). Educação formal inclusiva é um meio importante para o processo de reinserção de crianças e adolescentes. Educação de boa qualidade faz diferença na vida de qualquer sujeito, principalmente, atendendo as necessidades particulares e subjetivas de cada indivíduo.

Cada pessoa traz consigo uma singularidade e potencialidades que a escola como agente facilitador precisa adentrar e colaborar na construção constitutiva do indivíduo em sua totalidade. A prática pedagógica precisa ser pautada nas necessidades das crianças e adolescentes como um todo, e favorecer o seu desenvolvimento em todas as esferas da vida, seja social, cultural, profissional ou pessoal (FERREIRA et al., 2010). Sendo assim, o ambiente escolar assume compromisso ético na formação cidadã e intelectual do indivíduo. A escola acolhedora e inclusiva colabora incontestavelmente no processo de reabilitação do sujeito em drogadição.

No cenário brasileiro, verifica-se uma descompensação do ensino-aprendizagem e dificuldade da escola de integrar crianças e adolescentes, que estão em situação de comprometimento, em função do uso abusivo de álcool e outras drogas. Esta situação decorre da falta de estratégias pedagógicas para promover, desenvolver e atender às demandas e necessidades deste perfil de aluno. O papel do profissional da área de educação é importante para acolher e integrar o aluno de maneira satisfatória, criando ambiente educacional propício para desenvolvimento do alunato (FERREIRA et al., 2010). Averigua-se um número significativo de crianças e adolescentes usuárias

de drogas psicotrópicas que abandonaram a escola e, conseqüentemente, gerando incalculáveis prejuízos no seu desenvolvimento cognitivo e formação intelectual (SILVA; RODRIGUES; GOMES, 2015). Eis a questão: Quais são os motivos para a evasão escolar de crianças e adolescentes em contexto de drogadição?

Para analisar as questões que permeiam o processo ensino-aprendizagem de crianças e adolescentes em situação de dependência química, buscou-se traçar o perfil educacional destes, a fim de ter visão panorâmica do estado em que tais indivíduos se encontram no sistema educacional. Dada a relevância do tema no cenário nacional, a carência de pesquisas que tracem o perfil educacional de crianças e adolescentes usuários de drogas e a dinamicidade da dependência química no cenário social, justifica-se a necessidade do presente estudo. O presente artigo objetiva relatar o perfil educacional de crianças e adolescentes drogadictos assistidos pela saúde mental no Centro de Apoio Psicossocial – Álcool e outras Drogas (CAPS AD) de um município da Paraíba.

2 | METODOLOGIA

Este artigo é resultado do projeto “Intervenção dirigida a dependentes químicos da cidade de Campina Grande-PB”, vinculado ao Programa de Educação e Prevenção ao uso de Álcool, Tabaco e outras Drogas - PEPAD, vinculado ao Núcleo de Educação e Atenção em Saúde da Universidade Estadual da Paraíba (NEAS/UEPB).

A metodologia ativa, do tipo problematização, foi utilizada na construção desta intervenção, colaborando para o processo de compreensão e interpretação do tema em análise. Desta forma, adotou-se rodas de conversa como ferramenta para a identificação do perfil educacional de crianças e adolescentes drogadictos assistidos pela saúde mental no município de Campina Grande, Paraíba.

O local de intervenção foi o Centro de Atenção Psicossocial destinado a crianças e adolescentes usuárias de drogas, escolhido em função da representatividade no campo de saúde mental da referida cidade e por receber uma quantidade significativa de crianças e adolescentes usuárias de drogas psicotrópicas. O resultado das intervenções se desenhou mediante oficinas em rodas de conversa, desenvolvidas no ambiente da instituição, vinculado ao projeto de extensão da UEPB.

Foram assistidos 30 usuários entre 9 e 17 anos de idade, no período de agosto de 2017 a junho de 2018. Estes usuários foram analisados por meio de oficinas em forma de conversa, tratando de temas envolvendo a história pessoal de cada usuário, com a finalidade de obter informações relevantes, como: idade, situação socioeconômica, perfil educacional, trajetória percorrida no ambiente escolar. Caso detectado evasão escolar, buscou-se entender os motivos envolvidos que permearam tal situação. Os dias de coleta de dados eram nas quintas e sextas-feiras.

A partir da autorização para a divulgação e análise criteriosa do perfil educacional

dos usuários assistidos, articulou-se avaliação da situação educacional dos usuários com problemas relacionados ao uso indevido de álcool.

3 | RESULTADOS

Os resultados sociodemográficos dos usuários assistidos foram 9 do sexo feminino e 21 do sexo masculino. A faixa-etária dos usuários circulam entre 9 e 17 anos. Quanto ao perfil educacional somente 6 ainda estão matriculados regularmente na escola durante o processo de reabilitação, e os 24 apresentam situação de abandono escolar. Dos 30 assistidos, 24 usuários não deram continuidade aos estudos, estacionando em séries de ensino fundamental I ou até em situações graves de analfabetismo, em que não sabem ler e escrever, e também sem noções de matemática.

Durante as rodas de conversas, os usuários destacaram a importância da escola no processo de reabilitação, porém sentiram uma dificuldade latente em retornar as atividades escolares. Os usuários afirmaram possuir dificuldade em prestar atenção, concentrar-se durante as aulas, relataram ausência de acolhimento da escola diante da situação vivenciada por eles, falta de estímulo do próprio profissional de educação em ministrar aulas de qualidade e dificuldade da escola em lidar com a situação das drogas psicotrópicas. Ainda foram mencionados os olhares de repúdio por parte dos colegas de turma, o descrédito em sua melhora diante das drogas e a falta de apoio da escola diante das necessidades e demandas trazidas pelos alunos em questão.

Por meio da aproximação com a realidade dos usuários de substâncias psicoativas, mediante atividades desenvolvidas pelo projeto de extensão, foi possível perceber que os problemas enfrentados pelos usuários vão além da dimensão puramente biológica. Sendo assim, foi possível compreender que as influências externas se vinculam diretamente no processo de adoecimento, tratamento e reinserção social, influenciando de forma positiva ou negativa, de acordo com a realidade de cada indivíduo.

Foram detectadas questões que demonstram a importância da família, amigos, religião e escola no processo de tratamento. Faz-se necessário mapear essas questões, buscando compreender os limites de suas extensões no processo de trabalho e saúde, no tocante das crianças e adolescentes que fazem uso e abuso do crack, álcool e outras drogas.

Neste sentido, a escola precisa estar preparada para integrar e colaborar com o processo de reinserção social da criança e do adolescente em situação de drogadição. O ambiente escolar é uma fonte fundamental para acolher e mostrar novas possibilidades no decorrer do desenvolvimento da infância e da adolescência. Cada pessoa traz consigo uma singularidade e potencialidades que a escola como agente facilitador precisa adentrar e colaborar para a construção constitutiva do indivíduo em sua totalidade. A prática pedagógica precisa ser pautada nas necessidades das crianças e adolescentes como um todo e favorecer o seu desenvolvimento em todas

as esferas da vida seja social, cultural, profissional ou pessoal.

Nessa perspectiva, a escola exerce um papel importante ao possibilitar a reflexão crítica da realidade, e conseqüentemente, inculcando em seus alunos uma avaliação multifacetada e holística dos fenômenos sociais. Os profissionais da área de educação é a mola propulsora para a formação da cidadania e formadores de opiniões. Desta forma, a escola promove ações efetivas na qualidade de vida de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade, diante do uso indevido de álcool e outras drogas. A escola também constitui um meio de prevenção e encaminhamento para vida saudável sem o uso de drogas psicotrópicas.

4 | DISCUSSÕES

O período da infância e da adolescência considerado como fase responsável pelo desenvolvimento de potencialidades individuais, pessoais e interpessoais, desenvolvimento cognitivo acentuado e ampliação de habilidades para tomada decisões. Percebe-se a utilização indevida de drogas psicoativas como forma possível de lidar com complexidades e dificuldades do dia a dia (MACEDO E CAVELÃO, 2016). Esta problemática é configurada como fenômeno complexo e multifacetado, cuja conjuntura é influenciada pelos aspectos sociais, culturais e familiares.

As pesquisas analisadas neste estudo indicam que o uso de drogas psicotrópicas entre a população mundial têm crescido significativamente nos últimos anos, destacando a vulnerabilidade da faixa etária da adolescência frente a esse fenômeno. Nessa perspectiva, surge uma preocupação em transformar este cenário através da efetividade de políticas públicas voltadas para o combate e à prevenção ao uso de drogas, além da promoção de ações preventivas dentro das escolas.

O ambiente escolar exerce um papel importante não só para o desenvolvimento educacional de crianças e adolescentes como também para a formação de personalidade e construção de identidade. Os professores assumem uma postura de referência para os alunos e têm forte influência sobre os mesmos. No entanto, há reflexões a serem feitas, no que diz respeito ao preparo destes profissionais para discutir sobre o uso de drogas com os seus alunos (FERREIRA et al., 2010).

O estudo sobre percepções e atitudes de professores de escolas públicas e privadas perante o tema drogas, realizado pelo CEBRID, em 2010, demonstra que muitos profissionais não detêm um conhecimento abrangente sobre o tema e baseiam suas opiniões no senso comum. A temática da dependência química é preocupante e deve ser trabalhada com cautela, pois deve-se ter cuidado para não expor o uso de drogas como algo atraente. Desta forma, a escola deve preparar seus profissionais para desenvolver projetos de prevenção e garantir que os mesmos tenham domínio sobre a temática do uso de drogas psicoativas (FERREIRA et al., 2010).

Outro desafio enfrentado pelas escolas é o de manter esses jovens drogaditos

dentro do contexto escolar. O Art. 53 do Estatuto da criança e do Adolescente (ECA) estabelece que “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990). Contudo, atrelado à dependência química nesta faixa etária está a evasão escolar. A falta de um suporte familiar, a inserção no mundo da criminalidade, a própria dependência que resulta em faltas constantes, mal comportamento, queixas de desempenho e desinteresse escolar, são fatores que explicam o abandono da vida acadêmica e que precisam ser administrados para reverter este fenômeno (FIORELLI; MANGINI, 2015).

As intervenções realizadas no Centro de Atenção Psicossocial destinado a crianças e adolescentes, foram desenvolvidas em rodas de conversa, com foco na história pessoal de cada usuário, nas dificuldades do processo de abstinência e no uso indevido de drogas psicotrópicas. A educação é um tema abordado com frequência pelas crianças e adolescentes assistidos no CAPS. Nota-se um desejo de voltar a frequentar a escola e também como as experiências na mesma marcaram o desenvolvimento psicossocial destes sujeitos. Isto pode ser observado por meio de discursos que remetem a situações vivenciadas no âmbito escolar e na aplicação de conhecimentos prévios na execução de tarefas.

Apesar de possuírem um baixo nível de escolaridade, estes adolescentes são o tempo todo estimulados a exercitarem seus conhecimentos, através de atividades ludoterápicas. Durante estas atividades, a importância da escola para a formação de identidade e personalidade do indivíduo é observada com clareza. Percebe-se que uma parte significativa das atitudes dos usuários sofreu forte influência do que foi aprendido dentro de uma instituição educacional. De fato, a escola é considerada responsável pela formação subjetiva do indivíduo, mas essa responsabilidade deve ser compartilhada também com a família, visto que ambas instituições assumem um papel importante no processo de desenvolvimento psicossocial.

Outra perspectiva utilizada na elaboração de oficinas é o envolvimento com atividades artísticas que trabalham processos superiores básicos como memória e atenção, e também a criatividade e coordenação motora. Por meio da arte, busca-se instigar o interesse dos jovens para a educação a partir do uso de instrumentos didáticos alternativos que demonstram que o conhecimento pode ser repassado de formas diferentes, utilizando-se de metodologias que se adaptam às demandas dos alunos.

A problemática das drogas deve ser encarada no prisma de multiplicidade de contextos (família, escola, amizade), sendo trabalhados integralmente durante o tratamento. Mori e Rey (2012) esclarecem que questões subjetivas devem ser envolvidas no processo de tratamento, dando papel ativo ao indivíduo, favorecendo na produção de diferentes emoções consideradas como promotoras no enfrentamento da doença. Ademais, a escola, juntamente com a família e o apoio psicossocial da instituição de saúde mental, são importantes meios de enfrentamento da situação de

drogadição na infância e adolescência.

5 | CONCLUSÕES

Averiguou-se que o uso indevido de drogas psicotrópicas é grave problema da atualidade e a educação pode ampliar o potencial de enfrentamento desta situação. O problema do uso indevido de substâncias psicoativas, principalmente na faixa etária que envolve a infância e adolescência, é algo bastante complexo. Por outro lado, existem modalidades inovadoras para o enfrentamento da dependência química, que precisam ser discutidas e podem vir a ser adotadas de acordo com cada realidade, e isso só se dará de forma efetiva por meio do papel da educação na sociedade como um todo, e principalmente no início da constituição humana, ou seja, no seio familiar e na escola, e, posteriormente, com a ajuda de toda a comunidade.

A atuação do Estado é importante para o enfrentamento da dependência química, por meio de políticas públicas educacionais, com foco na promoção de educação, saúde, ética, cidadania. O Estado também é importante para a formulação de ações para prevenção de problemas relacionados ao uso indevido de drogas e outros agravos, utilizando-se da motivação do sujeito para a mudança de vida, por meio de caminhos de possibilidades e oportunidades férteis.

Os resultados da presente intervenção apontaram para o desafio de descobrir formas e estratégias para fortalecer a educação, com o intuito de promover a prevenção e resistência à dependência química na sociedade. Em conformidade com isto, os dados reafirmaram a necessidade de abordagens educacionais que contemplem o indivíduo em sua totalidade. Quanto à prevenção ao uso de drogas, a responsabilidade vai além da família, deve ser pensada com compromisso na educação formal, aquela que se desenvolve dentro das nossas instituições, a qual chamamos de escola.

Algumas estratégias para facilitar a percepção dos estudantes acerca da questão das drogas psicotrópicas seria proporcionar momentos nas instituições escolares, voltados à reflexão para uma educação emocional, com relatos de experiências, já que falamos de seres humanos, e com eles, uma história, um universo. Considera-se importante os professores saberem sobre seus alunos, que bagagem eles carregam, e precisam permanecer sensibilizados para a participação direta nas atividades de prevenção ao uso indevido de drogas.

Os professores pode colaborar para impulsionar a integração do referido perfil de aluno no sentido de facilitar às famílias a conversação com as crianças e com os jovens, gerar uma mobilização da opinião pública e escolar, mediante campanhas de alerta, possibilitar um espaço para que aflore o processo de sensibilização, construção para que possa ser apropriado e apreendido o significado das drogas psicotrópicas. Tratar da difusão dos conhecimentos acerca do fumo, bebida alcoólica, drogas e seus perigos. Sensibilizar a comunidade escolar sobre a questão das drogas na infância e

adolescência.

Com relação àqueles que possuem um envolvimento com drogas, o foco deve ser proporcionar um ambiente no qual eles se sintam acolhidos e, junto a uma equipe multiprofissional, propor ações que visem o tratamento e acompanhamento dos mesmos. Ademais, a escola acolhedora e inclusiva colabora incontestavelmente no processo de reabilitação do sujeito em drogadição.

REFERÊNCIAS

BRASÍLIA. SECRETARIA NACIONAL DE POLÍTICAS SOBRE DROGAS. **Estratégias de Intervenção Breve para diferentes populações**. 2014. Disponível em: <<https://www.obid.senad.gov.br/nova-arquitetura/publicacoes/tratamento/estrategias-de-intervencao-breve-para-diferentes-populacoes>>. Acesso em: 28 jul. 2018.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File89789521053/isce/logon/publica/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf1245>. Acesso em: 01 ago. 2018.

CORDEIRO, Isabela de Lourdes Sena; SILVA, Deirielly Mara de Almeida e VECCHIA, Marcelo Dalla. A escola diante do aluno que faz uso de álcool e drogas: O que dizem os professores?. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, vol.11, n.2, p. 356-68, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppp/v11n2/07.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

FERREIRA, Tatiana Cristina Diniz et al. Percepções e atitudes de professores de escolas públicas e privadas perante o tema drogas. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, vol.14, n.34, p.551-62, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v14n34/aop0810>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

FIORELLI, Jose Osmir; MANGINI, Rosana Cathya Ragazzoni. **Psicologia Jurídica**. 6. ed. Brasil: Atlas, 2015. p.456

GALHARDI, Carina Curti; MATSUKURA, Thelma Simões. O cotidiano de adolescentes em um Centro de Atenção Psicossocial de Álcool e outras Drogas: realidades e desafios. **Cadernos de Saúde Pública**, S.I, v. 34, n. 3, p. 1-12, 2018. Disponível em: <<https://www.scielosp.org/pdf/csp/2018.v34n3/e00150816/pt>>. Acesso em 30 jul. 2018.

MACEDO, Rita de Cássia; CAVEIÃO, Cristiano. O papel da família no tratamento de adolescentes envolvidos com o uso de drogas e sua inserção no sistema socioeducativo. **Caderno Saúde e Desenvolvimento**, S.I, v. 5, n. 9, p.1-15, dez. 2016. Disponível em: <<https://www.uninter.com/cadernosuninter/ /saude-e/view/440/373>>. Acesso em: 26 jul 2018.

MORI, Valéria Deusdará; REY, Fernando González. A saúde como processo subjetivo: uma reflexão necessária. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo , v. 14, n. 3, p. 140-152, dez. 2012.

NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. **ONU**. Relatório do Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime (UNODC). 2016. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/29-milhoes-de-adultos-dependem-de-drogas-aponta-relatorio-do-unodc/>>. Acesso em: 28 jul. 2018

PRATTA, Elisângela Maria Machado; SANTOS, Manoel Antonio dos. O processo saúde-doença e a dependência química: interfaces e evolução. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília , v. 25, n. 2, p. 203-211, Junho 2009.

SILVA, Maria Da Conceição Aparecida. O papel da escola nas ações preventivas relacionadas ao uso de álcool e outras drogas por alunos do Ensino Fundamental I. **Revista Eletrônica Saúde Mental**

Álcool e Drogas, Ribeirão Preto, v. 12, n. 01, p. 30-9, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/smad/v12n1/pt_05.pdf>. Acesso em 30 jul. 2018.

SILVA, Aline Gomes da; RODRIGUES, Thais Christina do Lago; GOMES, Katia Varela. Adolescência, vulnerabilidade e uso abusivo de drogas: a redução de danos como estratégia de prevenção. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, vol.15, n.33, p. 335-354, ago. 2015. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v15n33/v15n33a07.pdf>>. Acesso em 30 jul. 2018.

REDE DE APOIO A INCLUSÃO ESCOLAR: O QUE DIZEM AS MÃES DE DUAS CRIANÇAS AUTISTAS

Camila Pimentel Machado Gonçalves

Universidade de Taubaté, Mestrado profissional em Educação.

Taubaté – SP

Suelene Regina Donola Mendonça

Universidade de Taubaté, Mestrado profissional em Educação.

Taubaté – SP

RESUMO: O presente artigo é parte de uma dissertação intitulada “Rede de Apoio e Habilitação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: uma possibilidade para o desenvolvimento de alunos Autistas”, no Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté. O objetivo deste trabalho é socializar as perspectivas de duas mães sobre a importância de uma Rede de Apoio a Inclusão no processo de inclusão de seus filhos autistas em uma escola municipal de uma cidade do Litoral Norte Paulista. Para coleta de dados, utilizou-se como instrumento entrevistas semiestruturadas realizadas individualmente com as mães. Seguindo-se a abordagem qualitativa, utilizou-se o software *Iramuteq* para a organização dos dados em Categorias, os quais foram posteriormente analisados pela pesquisadora, a partir da leitura e releitura dos relatos a luz dos estudos desenvolvidos principalmente

pelos autores Vygotsky, Buscaglia e as Leis, decretos e documentos que trazem diretrizes para a Educação Inclusiva. Após a utilização desta ferramenta, foram elencadas cinco Categorias, respectivamente nomeadas como: “A descoberta e o Luto”, “Aceitação”, “Características”, “Os Desafios” e “Possibilidades e Conquistas”. Por intermédio das análises realizadas, desvelou-se na percepção dessas mães que as crianças já adquiriram uma melhora expressiva no seu processo comunicativo verbal e não verbal, as crianças já interagem às suas maneiras, as condutas agressivas diminuíram consideravelmente e diariamente e nos seus ritmos aprendem. As mães assumem, com amor, uma condição de dedicação exclusiva na luta por direitos e tem na escola uma possibilidade para o desenvolvimento de seus filhos.

PALAVRAS-CHAVE: Rede de Apoio. Relato de mães. Inclusão de crianças autistas. TEA.

ABSTRACT: The present article is part of dissertation in which the title is “Support network and enabling students with special educational needs: a possibility for development for autistic students”, in the masters professional program in education of University of Taubaté. The aim of this study is to socialize the perspectives of two mothers about the relevance of the support network for inclusion in the process of their children taking in a public school in a city located

in the North East Coast of the state of São Paulo. To collect the data semistructured interviews were qualitative approach the software used was *Iramuteq* to organize the data in different categories which were all analyzed by the researcher right after, since the reading and re-reading on the light of the reports of the studies developed by the authors, Vygotsky, Buscaglia and the laws, decrees, and documents that bring directions to the inclusive education. Right after the use of this tool all five categories named as: “The discovering and the mourning”, “Acceptation”, Characteristics”, “The Challenges” and “Possibilities an achievements”. Throughout the analysis it was brought to light that in the perception of the mothers the children have already acquired a great increase in their verbal and non-verbal communication, the children interact in their own particular way, the aggressive behavior has considerably decrease and daily an in their own pace they learn. The mothers assume this role in their lives with love and exclusive dedication in the fight for rights and the school is the possibility for the children’s development.

KEYWORDS: Support Network, Mothers Report, Inclusion of autistic children, TEA.

INTRODUÇÃO

Este artigo é parte de uma pesquisa de mestrado em andamento intitulada “Rede De Apoio e Habilitação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: uma possibilidade para o desenvolvimento de alunos Autistas” que tem como objetivo analisar as contribuições da Rede de Apoio e Habilitação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, no desenvolvimento de dois alunos com Transtorno do Espectro Autista de uma escolar municipal de um município no Litoral Norte Paulista.

Esta Rede de apoio funciona em regime de colaboração com a Escola para a efetivação das práticas inclusivas e o desenvolvimento escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Nos anos de 2017 e 2018, anos que a pesquisa foi desenvolvida esta Rede de acordo com os dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, tem em funcionamento oito projetos, sendo eles, o Atendimento Educacional Especializado; o Projeto Escola Bilíngue (LIBRAS e Português); O Espaço de Intervenção Especializado (EIE) – local onde são realizadas as intervenções terapêuticas educacionais especializadas com oferta de atendimentos, orientações e projetos aos alunos e pais nas áreas de: Psicologia, Terapia Ocupacional, Serviço Social e Fonoaudiologia; A Assessoria especializada, onde os especialistas do EIE visitam semanalmente as escolas, para observação dos alunos, orientação a professores e equipe técnica, orientação aos pais e articulação com outros segmentos da rede pública como conselho tutelar, unidades básicas de saúde, esporte; projeto em parceria com a Primeiríssima Infância para rastreio de atraso no desenvolvimento de alunos de até três anos dos Centros de Educação Infantil; O Transporte Adaptado – Serviço de transporte adaptado para alunos com deficiência física (cadeirantes) ou mobilidade reduzida (de acordo com a lei 13.146/15) para os trajetos: casa-escola ou casa-atendimentos; Saúde na escola –

projeto que visa a prevenção e acompanhamento da saúde mental, auditiva e visual dos alunos da rede municipal, através da oferta de consultas em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde; apoio escolar – atuação de estagiários de pedagogia para apoio de alunos com necessidades educacionais especiais, sintonizada aos planos de aula e ao professor regente.

Diante desta realidade desta significativa variedade de projetos e visto que Bastos (2012) em suas pesquisas sobre a inclusão de crianças autistas afirma que muitas dessas crianças são excluídas do ensino regular por não encontrarem dentro da escola um lugar que leve em conta sua subjetividade para além dos sintomas fez-se necessário entender qual a contribuição desta Rede no processo de inclusão de duas crianças autistas.

A REALIDADE: O DELINEAR METODOLÓGICO

Realizou-se uma pesquisa de caráter exploratório e descritivo, configurada como um estudo de caso de dois alunos com Transtorno do Espectro Autista matriculados em uma escola municipal em uma cidade no litoral norte paulista. Neste estudo o processo de inclusão escolar de dessas crianças foi relatado sob a perspectiva de suas mães. Essas mães se dispuseram a contribuir com esta pesquisa, narrando o processo de descoberta do TEA e todos os desdobramentos decorrentes do processo de inclusão de seus filhos na escola. Com base em um roteiro, que permitiu adaptações necessárias para melhor compreensão do processo. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas que abordaram questões referentes ao diagnóstico, sentimentos, o acolhimento na escola, os desafios e sobre a importância que estas mães atribuem a Rede de Apoio a Inclusão no processo de inclusão de seus filhos. O caráter exploratório e descritivo do estudo teve como base não apenas os relatos produzidos nas entrevistas, mas também observações das reações das entrevistadas (incluindo hesitações, emoções, silêncio) que de acordo com Lahire (1997) é necessário considerar as particularidades dos processos para compreender uma realidade de modo mais claro, ou seja, olhar mais de perto o que está acontecendo.

Nesta realidade o sistema de ensino municipal tem a ele articulado uma Rede de Apoio a Inclusão, que funciona em regime de colaboração para a promoção de práticas e estratégias inclusivas. A proposta deste artigo é de socializar os relatos dessas mães sobre suas concepções pessoais a respeito das possibilidades e desafios de uma Rede de Apoio para a inclusão de seus filhos na escola. As duas mães entrevistadas foram identificadas respectivamente como Mãe_André (Mãe da criança nomeada por André) e Mãe_Caio (Mãe da criança nomeada por Caio). As crianças foram nomeadas de maneira fictícia para preservação do sigilo previsto nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecidos (TCLE). Após a realização das entrevistas, as mesmas foram transcritas e para organização dos dados, utilizou-se o software *IRAMUTEQ*, que organizou em categorias.

Por meio deste software é possível realizar diferentes processamentos e análises estatísticas de textos produzidos, conforme Kamil et.al. É importante ressaltar que o uso do *software* não é um método de análise de dados, mas sim uma ferramenta que permite o processamento automático dos dados, portanto, não conclui essa análise, sendo essencial que o pesquisador com base no seu referencial teórico interprete esses dados para uma análise responsável e que preserve a singularidades dos participantes. Nesta pesquisa, para o processamento dos dados utilizou-se o processo de Classificação Hierárquica Descendente (CHD). Dessa forma, a partir das palavras mais frequentes presentes nos segmentos de textos, realizou-se a análise das palavras em seus contextos. Como resultado foram elencadas cinco Categorias, que posteriormente foram analisadas e nomeadas como: “A descoberta e o Luto”, “Aceitação”, “Características”, “Os Desafios” e “Possibilidades e Conquistas”.

A seguir serão socializados os resultados das análises dos relatos das mães.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Categoria 1 – “A descoberta e o Luto”

Os relatos que mais emergiram nesta Categoria foi o da Mãe de André, que a tornou ainda mais significativa, visto que diferentemente de Caio, André teve sua hipótese diagnóstica na Rede, iniciando seus atendimentos antes do diagnóstico médico.

As palavras mais representativas desta categoria foram: querer, Especialista_AEE, tempo, bem, procurar, seletividade, problema, moço, lindo, não, maravilhoso, começar, sobrar, focar, escrever, ajuda, gostar, comer, maior, assistir, amar, início e comer.

Esta categoria evidenciou o que o momento da descoberta do Transtorno, foi um momento de muita dor, entre o “não-querer” ter o filho com Autismo e a busca incessante por apoio e acolhimento.

A mãe de André relatou a decepção frente a hipótese diagnóstica levantada pela professora. Ao lembrar esse momento, esta mãe não conseguiu segurar as lágrimas, como se o vivesse novamente. Buscaglia (2002) afirma em suas pesquisas com famílias, que uma deficiência não é algo que alguém deseje, e ainda não existem razões para se crer do contrário.

Conforme relato, André foi encaminhado para avaliação da psicóloga da Rede de Apoio a Inclusão, durante a Educação Infantil, especificamente no Maternal II.

Entre o período do encaminhamento ao contato da Psicóloga da Rede com os responsáveis por André, a mãe foi chamada na escola para uma conversa com a Professora. Na conversa esta profissional sugere a mãe que seu filho é Autista “*Então, você assiste a novela? Você sabe? É tipo aquilo ali*” (relato da Mãe de André referente a fala da professora). Diante desta fala, a mãe relata seu desespero e seus

questionamentos *“Onde o meu filho é autista? [...] o que é que eu faço agora?”* *“em lágrimas, e eu não aceitava o autismo [...]”* (Mãe de André). A professora ao tentar explicar equivocadamente o que era o Transtorno do Espectro Autista, referiu-se a novela *“Amor a vida”* que foi exibida no ano de 2013, especificamente a personagem *“Linda”* que era Autista, o que provocou na mãe grande desespero. Cunha (2014) em suas pesquisas afirmou que muitos casos de autismos são percebidos primeiramente na escola por seus professores e cuidadores, e considera muito importante esta observação, porém deve existir sensibilidade, respeito, e empatia, se colocar no lugar do outro falando da forma correta e profissional.

Diferentemente Caio chegou a Cidade_Pesquisada em processo de diagnóstico junto a um Neurologista da Cidade_vizinha. Sua família sem recursos para os atendimentos que seus filhos iriam necessitar, visto que Caio era gêmeo e seu irmão também vivenciava este mesmo processo diagnóstico buscaram emprego na Cidade_Pesquisada, A mãe de Caio num emocionante relato sobre o processo de diagnóstico dos filhos relata que *“[...] na escola já foram me pedindo pra eu pegar e procurar ajuda pro meu filho e levar pra APAE, então assim, é parte de todo meu sofrimento [...]”*, em decorrência desse pedido da escola da Cidade_vizinha essa família na *tentativa de buscar soluções para ajudar seus filhos muda-se para Cidade_pesquisada, [...] “eu vim em 2014 com meu marido com uma proposta de trabalho e eu com meu serviço duas vezes por semana e começou toda minha luta porque quando eu cheguei aqui no início foi bem difícil”* (Mãe de Caio). As autoras Smeha e Cezar (2011) afirmam que *“Os pais anseiam pela criança perfeita e saudável porque encontram no filho a possibilidade de concretizar seus sonhos e ideais; e quando o filho possui alguma limitação significativa, suas expectativas se fragilizam”* [...] (p.2), dessa forma não é fácil deparar com um diagnóstico, inesperado. E aceitar, torna-se de fato um dos grandes desafios.

A palavra *“querer”* aparece nos relatos das mães de duas formas diferentes, relacionados ao querer auxílio e ao querer *“não-aceitar”*. Um momento de dualidades de natureza de emoções, questionamentos conforme esclarece o relato da Mãe de André *“[...] eu tinha vergonha, eu achava assim como que eu coloquei no mundo? [...] um filho doente? eu não quero, eu sofri muito, eu, sabe? Porque eu achava, o problema era eu, não ele e também eu não enxergava ele porque eu não queria?”*. Buscaglia (2005) em suas pesquisas afirma que os pais dificilmente se encontram preparados para enfrentar o conhecimento de que seu filho talvez tenha que viver com uma deficiência por toda a vida, a qual poderá impor limitações.

Nesta categoria emergem nos relatos das mães o respeito e acolhimento recebidos da Especialista do AEE que mediou situações como a agressividade, a seletividade alimentar das crianças para que estas se sentissem melhores na escola. As falas de ambas as mães legitimam que esta especialista as acolheu afetuosamente, se preocupou além da sala de aula corroborando com a afirmação de Vygotsky (1984) que a unidade cognição-afeto dá sustentação à aprendizagem.

Categoria 2 – Aceitação

As palavras mais representativas desta categoria foram: olhar, mãe, lembrar, vez, falar, brincar, até, menino, mundo, ouvir, mercado, tio, junto, pessoa, lado, crise, chegar, pegar ver, virar, roupa, entrar, problemão, buscar e autista.

Nesta categoria os momentos de dor, angústia e tristeza dão lugar a força e a luta. A Mãe de André após o episódio traumático frente a possibilidade de TEA do filho, solicitou mais informações e foi encaminhada pela Psicóloga, para um dos Projetos que compunham a Rede “Escola para Pais”- Projeto este que tinha como objetivo a troca de experiências entre as famílias das crianças que estavam elegíveis ao quadro de Necessidades Educacionais Especiais desta Rede.

Estes encontros possibilitaram a ambas as mães identificação entre elas, a troca de experiências, percebendo assim que não eram as únicas a vivenciarem essa situação. A mãe de André em um relato emocionado e cheio de amor afirma que *“Eu que tinha, eu que era doente, sabe? Não era o meu filho, era eu e é tanto assim pra mim que depois que eu me libertei ah que tá aqui e acabou, que eu não enxergava quando parece que o menino apareceu do nada e disse “mãe eu to aqui”, eu sou autista e ponto!”*(Mãe de André).

A mãe afirma que a partir desses atendimentos assume um papel na luta pela a efetiva inclusão de seus filhos, o que não diferiu em nada da Mãe de Caio. As mães eram atendidas uma vez por semana por esta psicóloga no grupo e atribuem a ela a aceitação do diagnóstico, *“[...] ela me fez olhar para o menino”* (Mãe de André).

Mesmo com a Rede de Apoio a Inclusão a luta pelo direito de seus filhos era constante, o desafio apresentado nesta categoria foi a falta de ADI (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil). *“O André ele precisa de alguém e quando eu chegava pra ela, olha professora,[...] eu fui buscar o André porque ele fez xixi na roupa, eu fui buscar o André porque ele fez cocô na roupa, não foi uma vez só, [...] ele precisa de ADI...”* (Mãe de André). E continua o pedido que fez esta mãe a professora a respeito das dificuldades do filho e sua necessidade de ter um acompanhante terapêutico, e a resposta que obteve da professora foi *“olha eu tenho um problemão porque é a primeira vez que eu to pegando um autista, nunca lidei com esse tipo de pessoa”* (Mãe de André referente ao relato da professora de seu filho). A mãe continua seu relato e afirma que a relação entre a professora e a criança era afetuosa, porém sem dúvida, essa afirmação esta carregada de “pré-conceitos” e insegurança frente ao novo. De acordo com Rey (2011) “O ensino é inclusivo não por aceitar crianças com limitações, mas por criar um espaço subjetivo e social que permita que crianças diferentes se encontrem e sejam capazes de compartilhar as suas atividades” (p. 60). E complementa dizendo que “no desenvolvimento desse processo, a força, vitalidade e criatividade do professor são aspectos importantes” (REY, 2011, p.60). Bueno (2011) ressalta a importância da formação dos professores, aqui incluindo também especialistas, para o processo de inclusão escolar dos alunos com NEE. Além de importante esse é um dos

aspectos que foram apresentados na Lei 12.764, que traz como diretrizes “o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis”; contudo esta redação falha, pois o vocábulo *incentivar* pode ser entendido de várias maneiras, o incentivo financeiro, o incentivo motivacional, não garantindo este a real necessidade que é o de proporcionar a formação adequada, fazendo com que muitos governos não priorizem em suas agendas essas ações, necessitando portanto da sociedade organizada para mobilizar a realização de políticas públicas. Como é o caso do referido município que em novembro de 2017 instituiu A Política Municipal de Atendimento às Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo que de acordo com seu Art. 3º apresenta as diretrizes que preconizam a Promoção, Proteção e Integração através de programa educacional individualizado; Informações aos profissionais da área de saúde e educação sobre manejos para a interação de indivíduos autistas e treinamento os pais de pessoas autistas. A Lei Municipal não será aqui citada para preservar o sigilo garantido pela pesquisadora à Secretaria Municipal local da pesquisa. A instituição desta Lei foi uma grande conquista neste município.

Categoria 3 – Características

As palavras mais representativas desta categoria foram: jogar, bater, ficar, casa, normal, explicar, voltar, frente, via, chorar, hora, igual, boca, bebê, hospital, sair, criança, nervosa, canto, passar, jogo, vergonha, contato e quase.

As mães no início relatam que não percebiam as características de seus filhos que, não acompanhavam um “padrão de desenvolvimento típico”. Foi a partir da hipótese diagnóstica que ambas rememoram alguns aspectos que desde tenra idade as crianças já apresentavam como, por exemplo, o que diz a mãe de Caio [...] *ele era um bebê perfeito, ele não chorava, ele não pedia pra amamentar, ele não tinha contato visual*”, porém só percebeu esta característica com a entrada de seu filho na escola e continua seu relato [...] *“Quando ele fez um aninho que ele foi pra escola, ele mudou totalmente, [...] ele não interagia, ele já empilhava tudo os legos em sequência, [...] tudo que ele ficava nervoso, ele batia a cabeça na parede”*. (Mãe de Caio).

Já a mãe de André relata que seu filho [...] *“sempre preferiu ficar no cantinho na hora de brincar também, ele sempre ficava sozinho e na fala, que ele não falava, ele falava assim: mais, mama, água, essas coisas de bebê e ele já tinha dois anos e pouco”*. A partir do diagnóstico as características típicas da criança com Transtorno do Espectro Autista começaram a ser percebidas pelas mães, que buscaram auxílio médico e na Rede de Apoio, modificando assim a forma destas mães estarem no mundo. Para Vygotsky (1984), qualquer deficiência, seja ela física ou mental, modifica a relação do homem com o mundo e influencia as relações com as pessoas, mas todo seu entorno, principalmente sua família. Vale ressaltar que, incluir alunos com TEA em turmas regulares ainda é um assunto muito delicado no Brasil dadas as peculiaridades do transtorno, tornando-se um grande desafio para a Educação (TOGASHI; WALTER,

2016). Como é o caso de Caio que de acordo com lembrança relatada pela mãe sobre o primeiro dia de aula de seu filho, [...] *“porque quando o primeiro dia de aula meu filho entrou não teve interação nenhuma, aí [...] a escola mandava voltar por causa que ele jogava todos os bancos.”* (Mãe de Caio) Além do comportamento agressivo, consigo e com os outros de Caio, outra característica que necessitava de cuidados e articulação com a Secretaria da Saúde é o fato desta criança ter convulsões, principalmente quando estava nervoso e necessitar de medicamentos que diminuíram significativamente suas incidências. Diante disto disponibilizar um profissional para ficar com a criança, é fazer valer o que é preconizado na Lei 12.764 em seu parágrafo único “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas Categorias comuns de ensino regular, [...] terá direito a acompanhante especializado” (BRASIL, 2012). É importante ressaltar que esta Lei é uma grande conquista para a sociedade e teve um caminho distinto, partindo de representantes da sociedade civil organizada, interessados na pauta do autismo, principalmente os pais autistas que de acordo com Lacerda (2017) “procuraram os políticos legalmente investidos da representação coletiva, lhes apresentaram a proposta de legislação e executaram uma campanha pública pela aprovação da Lei” (p.7). Ainda de acordo com Lacerda (2017) no caso do Brasil é preciso levar em conta que nas salas de aula encontram-se um grande número de estudantes, um arranjo educacional ainda arcaico e com pouca estrutura, dificultando assim o processo de inclusão. “Tudo isso reforça proposta que a inclusão escolar deve se dar com o apoio de um segundo profissional em sala de aula para auxiliar o processo” (LACERDA, 2017, p.4). Uma conquista sem, porém devendo ser questionados dois importantes aspectos, o de quais são as necessidades que devem comprovadas para que o aluno Autista tenha um acompanhante em sala? E que especialidade este profissional deve ter? Neste sentido em 21 de março de 2013, a Nota Técnica 24

No art. 3º, parágrafo único, a referida lei assegura aos estudantes com transtorno do espectro autista, o direito à acompanhante, desde que comprovada sua necessidade. Esse serviço deve ser compreendido a luz do conceito de adaptação razoável [...] A organização dos serviços de apoio deve ser prevista pelos sistemas de ensino, considerando que os estudantes com transtorno do espectro autista devem ter oportunidade de desenvolvimento pessoal e social, que considere suas potencialidades, bem como não restrinja sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência. No processo de inclusão escolar dos estudantes com transtorno do espectro autista é fundamental a articulação entre o ensino comum, os demais serviços e atividades da escola e o atendimento educacional especializado – AEE. (BRASIL, MEC, 2013)

Sendo assim, conforme Lacerda (2016) garantir a estes estudantes os recursos possíveis condizentes com o conceito de adaptação razoável é uma obrigação pedagógica e legal.

Categoria 4 – Desafios

Algumas das características e dificuldades mais evidentes que as crianças apresentaram na escola, foram aqui explicitadas, diante disto, ainda é impreciso o conhecimento da real capacidade intelectual dessas crianças, “em parte devido às dificuldades em graus variados que eles apresentam nas áreas da comunicação, interação social recíproca, imaginação e comportamento, comprometendo de forma mais ou menos ampla sua capacidade adaptativa ao meio [...]” (JORGE, 2003, p. 21). É importante trazer um aspecto relevante para início das análises dessa categoria, sendo ele o grau de cada criança. André Autista grau leve necessitando, portanto, de pouco apoio e Caio Autista grau moderado necessitando de mais apoio (APA, 2013). Quanto maior o grau, maior é a necessidade de apoio, sendo assim maior o desafio. Diante disto nesta Categoria os discursos que predominam são os da Mãe de Caio.

As palavras que emergiram nesta Categoria foram: grande, trabalhar, município, intervenção, tão, ganho, cor, aula, pele, conquista, busca, profissional, setor, precisar, dentro, conseguir, gente, melhor, mal, capacitação, certo, hoje, resistência e pedido.

O primeiro desafio a ser superado, que emergiu nos relatos, para um atendimento integral da criança apresentado por uma das mães foi a falta de intersetorialidade entre saúde e educação [...] *“acontece assim a educação, a saúde e a instituição de apoio eles atendem as mesmas pessoas, mas eles não cruzam a mesma conversa”*. (Mãe de Caio) e complementa ressaltando a necessidade de todos para o desenvolvimento de seu filho. Nesse sentido, vale aqui ressaltar que esta intersetorialidade é uma das diretrizes da Lei 12.764, que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, em seu Artigo 2º Art. preconiza a importância da “intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista” (BRASIL, 2012). Resolver esta questão, conseqüentemente passa a ser a efetivação de um direito preconizado por esta Lei. Outro desafio pelas mães é a disponibilização de diferentes estratégias para a melhora dos comportamentos que impedem a inclusão efetiva de seus filhos [...] *“nossos filhos precisam da intervenção comportamental. [...] Dá certo agora, aí na primeira crise que a criança tem vai tudo embora pelo ralo”* [...] (Mãe de Caio). Neste relato fica evidente que esta mãe, vê no comportamento o grande desafio a ser superado e por isso busca estratégias e possibilidades para que a inclusão ocorra efetivamente na escola e conseqüentemente na vida.

A mãe de André relata sobre a intervenção comportamental que na Cidade pesquisada, *“Então hoje pra mim é algo que eu assim, é a nossa busca aqui dentro do município é a intervenção comportamental”*. A Mãe de Caio quase que num complemento, emocionada diz *“meu filho precisa com urgência de uma intervenção comportamental eu não vou aturar o resto da vida [...] É a sociedade que vai levar nossos filhos aonde depois que a gente morrer? Essa é minha luta em função deles”*. (Mãe de Caio)

A escola sozinha não consegue atender todas as demandas necessárias para a inclusão de crianças autistas, por isso a Lei prevê a intersetorialidade, pois se entende aqui que se o comportamento desta criança afeta seu desenvolvimento na escola, é necessário que estratégias sejam proporcionadas, seja ela o ABA, a Terapia Comportamental Cognitiva ou qualquer uma que tenha evidências para o atendimento com crianças autistas. As mães também nos relatos afirmam que gostariam que seus filhos aprendessem a ler, porém não avançaram muito nesse aspecto. Sendo este de fato outro desafio, o da aprendizagem.

Categoria 5 – A Rede: Possibilidade e Conquistas

Nesta categoria os relatos de ambos emergiram proporcionalmente iguais. O que corroborou para a hipótese do trabalho, do qual esse artigo é parte, de que esta Rede de Apoio contribui para o desenvolvimento dessas crianças autistas.

As palavras mais representativas desta categoria foram: TO (Nome dado especificamente à Terapeuta Ocupacional – que atende), Psicóloga, Fono (Nome dado especificamente à especialista que atende as crianças), Espaço de Intervenção Especializado, Instituição de Apoio, Semana, Sala de Recursos, Atendimento, Vaga, Época, Terapia, tempo, bem, procurar, seletividade, problema, moço, lindo, não, maravilhoso, começar, sobrar, focar, escrever, ajuda, gostar, comer, maior, assistir, amar, início e comer. Esta Categoria evidenciou o que o momento da descoberta do Autismo, foi um momento de muita dor, entre o “não-querer” ter o filho com Autismo e a busca incessante por apoio e acolhimento. Nesta perspectiva as ideias das autoras convergem com a premissa defendida neste projeto, sobre a importância de um trabalho articulado em rede para a efetivação da inclusão. Acredita-se que um Sistema Educacional Inclusivo, é um sistema que deve investir na capacidade, nas habilidades, possibilitando estratégias que permitiram aos alunos sua progressão contínua. Diante desses relatos aqui apresentados é possível ver que de fato esta inclusão ainda não acontece em sua plenitude, porém muito já se avançou. Fato este comprovado através das falas de ambas as mães que

Togachi e Walter (2016) comparam o processo da inclusão escolar a um jogo de quebra-cabeça. Quando o mesmo se encontra desmontado dentro da embalagem, com suas peças soltas e misturadas, fica difícil perceber a falta de alguma delas, caso haja, pois são muitas e todas semelhantes entre si. Assim que o jogo é montado e organizado, poderá ser percebida uma falha, um buraco no conjunto do quebra-cabeça. Assim deveria ocorrer a inclusão escolar, onde cada peça é fundamental para o conjunto da obra e todas juntas se encaixam. (TOGASHI; WALTER, 2016, p. 14). Pensando esta Rede como um grande quebra-cabeça, entende-se ser necessário que o sistema de ensino tenha articulado entre si, uma diversidade de serviços, ofertados organizadamente pelos profissionais como: psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais, enfim uma equipe multidisciplinar, que deem suporte as ações pedagógicas, fazendo com que as

diferenças sejam respeitadas, para que os alunos consigam vivenciar na escola espaços de liberdade, de respeito, de convivência.

Não, calma não é assim, a Professora não se explicou direito acho que ela ficou nervosa porque você ficou nervosa, não sei, mas aí a Psicóloga foi me explicando, aí eu fui procurar ajuda pra ele e ela já encaminharam “cê quer que eu encaminhe” e eu sim. (Mãe de André)

De acordo com o encaminhamento as queixas apontadas foram: a agressividade da criança com seus colegas durante o brincar espontâneo, a preferência por brincar sozinho, a mudança de humor repentina, a falta de contato visual, fala incompreensível e o medo excessivo de barulhos altos. Frente a estas características a professora contactou a mãe para que viesse a escola para conversar. Simultaneamente a escola por intermédio de sua coordenação, já havia feito um contato com a psicóloga da Rede solicitando orientação e a possibilidade de visitas para a observação André.

André foi encaminhado pela professora para avaliação da Psicóloga da Rede de Apoio a Inclusão sendo incluído no quadro de NEE da Rede, encaminhado para avaliação neurológica na Rede da Saúde e também para Atendimento Terapêutico Ocupacional no ERIE, em novembro de 2013, iniciando os atendimentos em março de 2014, conforme relatório elaborado pela equipe da Rede de Apoio.

A mãe se recorda que foi encaminhada imediatamente para um dos projetos que é apresentado no folder da Rede, Escola de Pais. Lá, aconteciam Terapias em Grupo principalmente com os pais e familiares das crianças em fase de descobrimento diagnóstico. Conforme relatado esses momentos disponibilizados pela a Rede auxiliaram muito o processo de entendimento e aceitação, pois a resistência, o medo, a ansiedade eram muitos. Foi o primeiro respaldo, acolhimento que esta mãe teve, frente ao medo do novo.

Sim porque foi conversando, foi a Vera_Psico me ajudando, aí que eu fui entendendo eu falei “não, hoje aceito, cuido muito bem, corro atrás de tudo que eu não tenho direito, do que eu tenho direito [...]” (Mãe André)

[...] eu falava assim “meu Deus, tudo bem, eu vou trazer meu filho, eu vou trazer em vão porque eu sei que ele não tem nada” porque na verdade não era eu, eu não queria que ele fizesse, eu falava assim “eu tive um filho com problema?(Mãe de André)

É importante ressaltar que “Um pai e uma mãe é, em primeiro lugar uma pessoa” (BUSCAGLIA, 2002) e por isso devem ser acolhidos, respeitados e entendidos, ainda de acordo com Buscaglia (2002) uma deficiência não é algo que alguém deseje, e ainda não existem razões para se crer do contrário.

No caso de Caio foi diferente, a mãe diante do nascimento de sua filha caçula necessitou de auxílio no resguardo, uma amiga enfermeira ofereceu ajuda e percebeu que seu filho (um dos gêmeos) não tinha mantinha contato visual e apresentava traços

autísticos.

É ele era um bebê perfeito, ele não chorava, ele não pedia pra amamentar, ele não tinha contato visual, ai uma amiga minha que é enfermeira do Hospital das Clínicas, ela me ajudou, é, na época né, minha mãe não pôde me ajudar no resguardo dai ela foi em casa, ela ia sempre, ai um dia ele com sete pra oito meses, ela virou pra mim e falou assim: - "Mãe_Caio ele é autista!.(Mãe de Caio)

E continua...

[...] quando ele fez um aninho que ele foi pra escola, ele mudou totalmente, daquele bebê perfeito, ele não interagia, ele já empilhava tudo os legos em sequência, ele tinha jogos em casa, ai tudo que ele ficava nervoso ele batia a cabeça na parede. (Mãe de Caio)

Caio teve seu diagnóstico conforme relato da mãe por volta dos dois, três anos, no ano de 2012 e a família como apresentado na categoria anterior mudou-se para a Cidade Pesquisada no final de 2014, sendo matriculado no mesmo ano em um Centro de Educação Infantil.. Sendo assim, logo que foi matriculado, conforme relatório de Especialistas da agressivo, era agitado, na fala apresentava ecolalia e tinha comportamentos repetitivos.

Mesmo com o diagnóstico e avaliação datada no ano de 2014, foi somente em Maio de 2015 que Caio iniciou seus atendimentos pela Rede de Apoio, porém já era observado em espaço escolar pela Terapeuta Ocupacional, que tinha como objetivo identificar as potencialidades de Caio, para traçar estratégias para o trabalho e orientação dos professores e ADI's. Martinez, Tacca (2011) com uma abordagem teórica explicitamente histórico-cultural afirmam que para a efetiva inclusão é necessário que as pessoas sejam vistas, todas sem exceção como

Sujeitos que derivam ser pensados nas muitas possibilidades que têm para aprender e se desenvolver e assim, também, para participar da vida social de forma mais efetiva. Isso significa desobstruir os acessos e desenvolver estratégias para que o conhecimento seja produzido [...] (MARTINEZ, TACCA, s.p., 2011)

Existem pontos muito relevantes sobre a Rede e o momento do diagnóstico, que devem ser aqui apresentados. Diante dos relatos as mães afirmam que encontraram apoio e acolhimento no Projeto Escola de Pais e as terapias auxiliaram muito o enfrentamento e a aceitação do diagnóstico.

[...] faço tudo o possível, tudo, tem que ir na prefeitura? vamos pra prefeitura, vamos bater panela? vamos bater panela, to lá e não tenho vergonha, ponho na internet, ponho não sei aonde, não é vergonha. Eu que tinha, eu que era doente, sabe? Não era o meu filho, era eu e é tanto assim pra mim que depois que eu me libertei ah que tá aqui e acabou, que eu não enxergava quando parece que o menino apareceu do nada e disse "mãe eu to aqui, eu sou autista e ponto!"(Mãe André)

Infelizmente este projeto como explicado anteriormente, na categoria acima, não

está mais em funcionamento, devido a falta de profissionais, por conta do aumento da demanda de crianças com NEE. Mesmo com o importante valor atribuído a ele pelos pais, pois conforme relato da mãe foi através desse auxílio que olhou para o filho e o reencontrou, ou seja, assumiu o diagnóstico do filho e o aceitou - *“mãe eu to aqui, eu sou autista e ponto!”*.

No momento do diagnóstico e no processo de mudança de ciclo, como aconteceu da Educação Infantil para o Ensino Fundamental – momento que causou grande insegurança nas crianças e em seus pais.

[...] de início foi isso que eu pedi pra ela e ela foi muito atenciosa porque sabe? Não era só ele, todas as crianças, eles ficam tudo perdido na primeira série, a primeira série é sofrido, e eu deixava lá e chorava, deixava na escola e chorava, esperando o telefone, olhava o telefone de minuto em minuto pra ver se alguém tinha me ligado e eu não ouvi, não tinha escutado mas a Adriana_AEE foi maravilhosa, até agora ela faz excelente [...] (Mãe de Caio)

Estes acolhimento e suporte são sentidos pelas mães que tiveram e têm, principalmente na especialista do AEE, uma referência imediata para auxiliar seus filhos na escola – o elo principal entre a mãe, a escola e os especialistas.

Um importante elemento trazido nos relatos foi a sensibilidade, o olhar humanizado e o acolhimento desta profissional, com as crianças e suas famílias indo de encontro com o que diz Burcaglia (2002) que ressalta a importância dos especialistas que trabalham direto com os pais evitarem afirmações irrevogáveis, visto que na perspectiva histórico cultural de Vygotsky o ser humano é visto como um sujeito de possibilidades.

[...] a professora da sala encaminhou o reforço, a Adriana_AEE se preocupou de não forçar ele a uma coisa que ele não quisesse fazer, que era o reforço que ele não queria. Porque ele não gosta, ele não aguenta ficar muito tempo ali na inscrita, essas coisas ele fica muito nervoso muito fácil, mas ela conversando ali com ele tudo ela conseguiu. (Mãe de Caio)

Maravilhosa, muito boa, ele entra assim “Mãe” aí eu “filho hoje é dia de ir pra alguma atividade, a gente vai pra onde?” aí ele “tia Adriana_AEE, oba!” todo feliz que ele vai pra tia Adriana_AEE” olha, Adriana_AEE é maravilhosa, ela fez, ela lapidou a pedrinha muito bem, conseguiu fazer ele se enturmar, porque o meu medo maior, o que eu pedi de início de ano pra ela nem foi assim “Adriana_AEE, faz... vamos na atividade, vamos foca em tal coisa” não, eu pedi “Márcia sabe o que eu peço. (Mãe de André)

Essas mães abdicam de seus sonhos (realização profissional, estudos...) para viver exclusivamente para cuidar de seus filhos e lutam por uma educação que realmente os prepare para a vida com autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos relatos aqui apresentados é possível perceber que para estas mães a inclusão ainda não acontece em sua plenitude, mas vem sendo construída e já

avançou significativamente neste município.

As falas de ambas as mães ressaltaram a importância de uma rede de apoio desde o diagnóstico, visto que foi através de um dos serviços “Escola de Pais” que o processo de aceitação iniciou-se. Por intermédio das análises realizadas, desvelou-se que as mães percebem melhora no processo de interação das crianças na escola, atribuem aos atendimentos prestados pelos profissionais especialistas da Rede a melhora expressiva no processo comunicativo verbal e não verbal e relatam a diminuição das condutas agressivas de seus filhos, porém enfatizam a falta de intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista no município. As mães participantes desta pesquisa assumem, com amor, uma condição de dedicação exclusiva na luta por direitos e tem na escola uma possibilidade primordial para o desenvolvimento de seus filhos.

REFERÊNCIAS

AMERICAN Psychiatry Association. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders - DSM-5**. 5th.ed. Washington: American Psychiatric Association, 2013.

BRASIL, Lei Nº 12.764, de 27 de Dezembro de 2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: Acesso em 12/04/2017.

BRASIL, Nota Técnica Nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE. **Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012**.

BUENO, José Geraldo. **Educação especial brasileira: integração /segregação do aluno diferente**. São Paulo, EDUC/PUCSP, 1993.

BUSCAGLIA, Leo. **Os deficientes e seus pais**. Tradução Raquel Mendes. 4 ed. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2002.

JORGE, Lilia Maíse. **Instrumentos de Avaliação de Autistas: Revisão de Literatura**. Campinas: PUC, 2003. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/6/TDE-2011-04-14T080552Z-1696/Publico/Lilia%20Maise%20de%20Jorge.pdf . Acesso em: 14/06/2017.

KAMIL, Maria Terumi Maruyama et al. **Trabalho no consultório na rua: uso do software IRAMUTEQ no apoio à pesquisa qualitativa**. Escola Anna Nery, v. 20, n. 3, 2011.

LACERDA, Lucelmo. **Educador ou cuidador? O acompanhante do estudante com autismo em inclusão no Brasil**. Apresentação no 1º Congresso LusoBrasileiro de TEA e Educação Inclusiva. 2017.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**. As razões do improvável. Editora Ética, 1997.

MARTÍNEZ, Albertina Mirtjáns; TACCA, **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência**. Campinas: Alínea, 2011.

REY, Fernando L. González. Os aspectos subjetivos no desenvolvimento de crianças com necessidades especiais: além dos limites concretos do defeito. **Possibilidades de aprendizagem:**

ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas: Alínea, p. 47-70, 2011.

SMEHA, Luciane Najar, CEZAR Pâmela Kurtz. (2011) **A vivência da maternidade de mães de crianças com autismo.** Psicologia em Estudo, 16(1), 43-50. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n1/a06v16n1>. Acesso em 12/04/2018.

TOGASHI, Cláudia Miharú; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. **As Contribuições do Uso da Comunicação Alternativa no Processo de Inclusão Escolar de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo.** Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 22, n. 3, p. 351-366, set. 2016.

Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000300351&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 25/07/2017.

VYGOTSKY, Levi. Semenovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Glaucia Wesselovicz - Bacharel em Administração (UNIÃO), Especialista em Logística Empresarial (SANTANA) e Especialista em Gestão de Projetos (POSITIVO), Conselheira do COMAD – Conselho Municipal de Políticas Públicas sobre Drogas, Representante do PROPCD – Programa de Inclusão da Pessoas com Deficiência, Representante no Grupo de Gestores do Meio Ambiente dos Campos Gerais, Articuladora de Projetos Estratégicos do SESI para o Conselho Paranaense de Cidadania Empresarial, Junior Achievement, ODS – Objetivo de Desenvolvimento Sustentável atuando a 6 anos com ações de desenvolvimento local.

Janaina Cazini - Bacharel em Administração (UEPG), Especialista em Planejamento Estratégico (IBPEX), Especialista em Educação Profissional e Tecnológica (CETIQT), Practitioner em Programação Neurolinguista (PENSARE) e Mestre em Engenharia da Produção (UTFPR) com estudo na Área de Qualidade de Vida no trabalho. Coordenadora do IEL – Instituto Evaldo Lodi dos Campos Gerais com Mais de 1000h em treinamentos in company nas Áreas de Liderança, Qualidade, Comunicação Assertiva e Diversidade, 5 anos de coordenação do PSAI – Programa Senai de Ações Inclusivas dos Campos Gerais, Consultora em Educação Executiva Sistema FIEP, Conselheira do CPCE – Conselho Paranaense de Cidadania Empresarial. Co-autora do Livro Boas Práticas de Inclusão – PSAI. Organizadora da Revista Educação e Inclusão da Editora Atena.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-362-0

