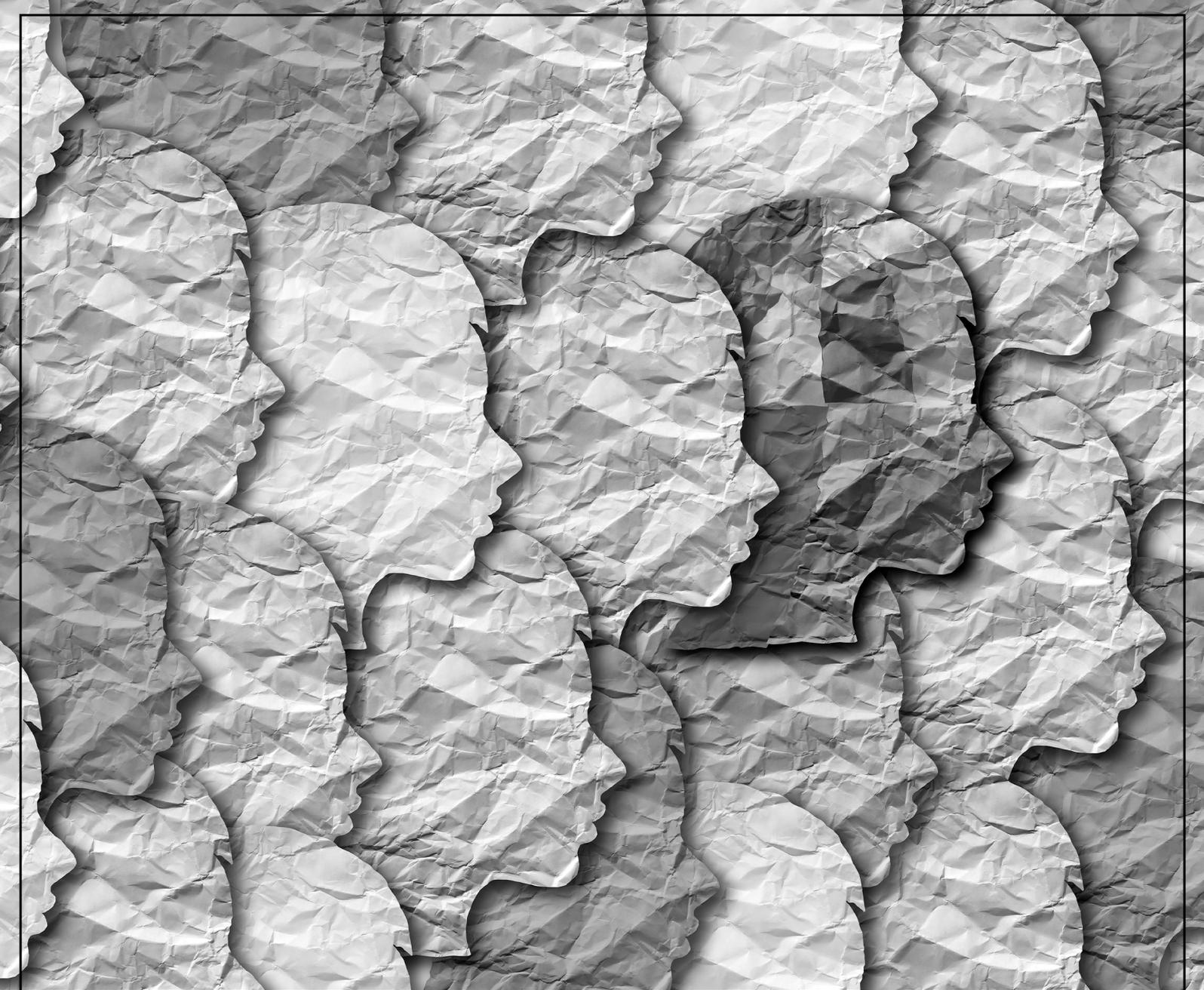




Ações e Implicações para a (Ex)Inclusão 3

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

 **Atena**
Editora
Ano 2020



Ações e Implicações para a (Ex)Inclusão 3

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

 **Atena**
Editora
Ano 2020

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecário

Maurício Amormino Júnior

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremona

Karine de Lima Wisniewski

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. 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.

A Atena Editora não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof^a Dr^a Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Prof^a Dr^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof^a Dr^a Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof^a Dr^a Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Prof^a Dr^a Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Prof^a Dr^a Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof^a Dr^a Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Prof^a Dr^a Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Prof^a Dr^a Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
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. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Prof^a Dr^a Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof^a Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^a Dr^a Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof^a Dr^a Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Prof^a Dr^a Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Prof^a Dr^a Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof^a Dr^a Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Eivaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza

Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFGA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Me. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Ações e implicações para a (ex)inclusão

3

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecário: Maurício Amormino Júnior
Diagramação: Karine de Lima Wisniewski
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizadora: Solange Aparecida de Souza Monteiro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

A185 Ações e implicações para a (ex)inclusão 3 [recurso eletrônico] /
Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta
Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: Word Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-274-6

DOI 10.22533/at.ed.746201008

1. Brasil – Política social. 2. Cidadania – Brasil. 3. Exclusão
social – Brasil. 4. Pobres – Estudo de casos. I. Monteiro, Solange
Aparecida de Souza.

CDD 305.560981

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br


Ano 2020

APRESENTAÇÃO

Uma teoria completa do olhar (sua origem, sua atividade, seus limites, sua dialética) poderá coincidir como uma teoria do conhecimento e com uma teoria da expressão [...]. O olhar não está isolado [...]. Olhar não é apenas dirigir os olhos para perceber o “real” fora de nós. É, tantas vezes, sinônimo de cuidar, zelar, guardar, ações que trazem o outro para a esfera dos cuidados do sujeito: olhar por uma criança, olhar por um trabalho, olhar por um projeto [...]. Alfredo Bosi, 2000

O presente e-book busca compreender um universo ambíguo, o universo do corpo. Falar desse universo não é outra coisa senão falar do ser humano. É pensar o humano a partir das práticas culturais voltadas ao corpo, sobre as formas que os seres humanos constroem, seus modos e costumes, seus valores, suas técnicas corporais, suas práticas de alimentação, saúde, sexo e educação (SOARES, 2007).

A respeito da participação e interação em vários setores da sociedade, de modo específico na Educação, alguns estabelecimentos de ensino e outros profissionais podem elencar que uma maneira de tornar o espaço educacional mais e suas implicações, percebemos que o direito à aprendizagem deve acontecer independentemente de existir ou não um profissional especialista. Por outro lado, a inclusão remete ao esforço de todos. Que comecemos, pois, dentro de nossas salas de aulas, a refletir sobre a inclusão, enxergando o quanto a atuação deste profissional está investida de parceria, acolhimento e troca de saberes. **Eliminar barreiras faz a deficiência deixar de ser fator de exclusão.**

No âmbito da educação superior no Brasil, a base estrutural foi tradicionalmente sendo moldada e sistematizada para atender à reprodução e manutenção das relações do mercado capital e, portanto, apresenta características profissionalizantes. No início da Primeira República, já estavam evidentes as características elitista e excludente, historicamente determinadas que, de forma engenhosa, atribuíam à educação o papel de garantir a reprodução das relações de produção escravistas que tiveram início no período imperial, perpetuando-se com a chegada das primeiras universidades. Dessa forma, a estrutura social capitalista, através do seu sistema econômico, foi relevante para a origem das primeiras universidades, atendendo às exigências locais do mercado (SHEEN, 2000). Ao comparar o total de matrículas nas IES brasileiras em 2007 (6,7 milhões), as Instituições Privadas de Educação Superior apresentaram 72% das matrículas de estudantes com deficiência. Entretanto, a análise das matrículas de alunos com deficiência no período compreendido entre 2008 e 2010 mostrou uma variação significativa nas instituições públicas de ensino superior, destacando a espera, de que as IES privadas oportunizem um número superior de alunos com deficiência, pois é preciso considerar que apresentam um número de vagas muito superior às IES públicas, conforme demonstração das vagas de alguns cursos pelas IES públicas e privadas no ano de 2011. Este cenário apresentou mudança, principalmente nos últimos dez anos. Em 2011 o total de matrículas nas IES

brasileiras era de 6,7 milhões. Destas, 77% eram em instituições privadas, e o restante em universidades públicas. O crescimento das matrículas em 2010 foi de 7,1% em relação ao ano de 2009. No período 2011 a 2013, o número de alunos no ensino superior cresceu 16,8%, sendo 8,2% na rede pública e 19,1% na rede privada. Nos últimos 10 anos, a taxa média de crescimento anual foi de 5,0% na rede pública e 6,0% na rede privada. Em 2013, a rede privada teve uma participação superior a 80% no número de ingressos nos cursos de graduação. No período 2012 e 2013, o número de matrículas cresceu 3,8%. Sendo, 74,0% deste total nas IES privadas (INEP, 2013, p. 05). O Censo da Educação Superior, MEC/Inep/Deed registrou 20.019 alunos com deficiência matriculados na graduação, “o que corresponde a 0,34% do total. O tipo de deficiência predominante foi baixa visão (30%), seguido da deficiência auditiva (22%) e da deficiência física (21%)” (INEP, 2010, p. 21). Pavani e Pozenato (1977), considerando as reformas universitárias, ressaltam que não se trata apenas de leis, decretos, portarias ou medidas legais; uma reforma universitária implica duas proposições fundamentais: na política universitária e na mudança da estrutura e funcionamento das instituições de Ensino Superior. Cabe lembrar que o Estado legitimou compromissos em documentos nacionais e internacionais que ensejam atender essa demanda, o que implica também maior destinação orçamentária para que as ações sejam executadas.

Embora haja críticas acerca da integração e inclusão, bem como a forma que foram redigidas as legislações, observa-se que houve um grande impacto político-social brasileiro e que o número de alunos matriculados no ensino, seja ele público ou privado, aumentou consideravelmente nos últimos anos de 2013 a 2019, dados do Censo da matrícula inicial demonstram que é crescente o número de alunos especiais matriculados na rede regular de ensino. As dificuldades e desafios que possuem os atores envolvidos no processo inclusivo são compreensíveis, mas vale ressaltar que estudar e discutir o tema faz surgirem reflexões sobre o quanto o país se desenvolveu e precisa continuar avançando para que a pessoa com deficiência possa viver de forma plena e desfrutar dos seus direitos. Salienta-se que, embora não se pretenda esgotar as discussões quanto à temática, este estudo possibilitou alcançar os objetivos propostos, além de fornecer ao leitor uma visão holística sobre as desafiadoras políticas educacionais inclusivas. Assim, conclui-se que o debate sobre inclusão das pessoas com deficiência precisa se enraizar na estrutura interna da universidade e nas políticas públicas de Estado que ainda possui ondas conservadoras muito forte que sufocam os movimentos contra-hegemônicos, dificultando os avanços.

Boa leitura!!!

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A EFICIÊNCIA DA EQUOTERAPIA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	
Geovana Silva Wertonge Eliandra Vieira Simões Sabrina Fernandes de Castro	
DOI 10.22533/at.ed.7462010081	
CAPÍTULO 2	15
A INFLUÊNCIA DO AMBIENTE INSTITUCIONAL NA SOCIALIZAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	
Marco Aurélio Alves de Souza Michele Bulhosa de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.7462010082	
CAPÍTULO 3	22
AÇÕES E IMPLICAÇÕES PARA A INCLUSÃO DA CRIANÇA CEGA: OS DESAFIOS DE ALFABETIZAR ESSE ALUNADO	
Cristina Bressaglia Lucon	
DOI 10.22533/at.ed.7462010083	
CAPÍTULO 4	32
ESCOLA POLO PARA ALUNOS SURDOS: EXPERIÊNCIA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BAGÉ	
Francine Carvalho Madruga Ingrid da Silva Torma	
DOI 10.22533/at.ed.7462010084	
CAPÍTULO 5	37
FATORES DE VULNERAÇÃO DE ESTUDANTES COM O TDAH SOB O ESCOPO DA BIOÉTICA DE PROTEÇÃO: UM ESTUDO DE CASO	
Simone Schelbauer Moreira Paes Daiane Priscila Simão-Silva	
DOI 10.22533/at.ed.7462010085	
CAPÍTULO 6	42
GNOSIOLOGIA NAS INVESTIGAÇÕES EM EDUCAÇÃO SEXUAL: UMA PROPOSTA DE AGENDA DE PESQUISAS	
Solange Aparecida de Souza Monteiro Claudionor Renato da Silva Débora Cristina Machado Cornélio Valquiria Nicola Bandeira Marilurdes Cruz Borges	
DOI 10.22533/at.ed.7462010086	
CAPÍTULO 7	52
INCLUSÃO E (EX) CLUSÃO: A MULHER NA ESCOLA NO BRASIL: 1910 - 1985	
Solange Aparecida de Souza Monteiro Paulo Alexandre Filho Pamela Alves Batista Débora Cristina Machado Cornélio Valquiria Nicola Bandeira Patrick Pereira	

Monica Soares
Marilurdes Cruz Borges
DOI 10.22533/at.ed.7462010087

CAPÍTULO 8 65

LIBRAS IFZN: DESENVOLVENDO UM APLICATIVO INCLUSIVO

Moisés Abraão Sousa de Oliveira
Gueidson Pessoa de Lima
Diego Silveira Costa Nascimento

DOI 10.22533/at.ed.7462010088

CAPÍTULO 9 78

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ABORDAGENS PEDAGÓGICAS E SOCIOEMOCIONAIS PARA O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NOS MUNICÍPIOS DE CUBATÃO E SANTOS

Edna Diniz dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.7462010089

CAPÍTULO 10 84

O LÚDICO COMO FACILITADOR NA INCLUSÃO SOCIAL DE CRIANÇA COM AUTISMO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Maria de Lourdes Ferreira Medeiros de Matos
Alcemar Antônio Lopes de Matos
Nadir Francisca Sant'Anna

DOI 10.22533/at.ed.74620100810

CAPÍTULO 11 95

O PAPEL DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Catarina Janira Padilha
Leila Soares de Souza Perussolo

DOI 10.22533/at.ed.74620100811

CAPÍTULO 12 106

O PARAGUAI NA TELEVISÃO BRASILEIRA, O ESTIGMA DA FALSIFICAÇÃO OU PIRATARIA E A RESISTÊNCIA NA FRONTEIRA BRASIL-PARAGUAI

Roberta Brandalise

DOI 10.22533/at.ed.74620100812

CAPÍTULO 13 120

O TRABALHO MULTIPROFISSIONAL NO ACOMPANHAMENTO DE CRIANÇAS COM TEA EM UM SERVIÇO DE REABILITAÇÃO INTELECTUAL NO INTERIOR DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Natielle Lopes Borges
Priscila da Costa Soares

DOI 10.22533/at.ed.74620100813

CAPÍTULO 14 129

PRÁTICAS DE INCLUSÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ALTO ARAGUAIA

Osmar Quim
Edineiva Gimenes Rocha

DOI 10.22533/at.ed.74620100814

CAPÍTULO 15	142
SOMOS TODOS DIFERENTES, MAS NOSSO MUNDO É IGUAL	
Cristiane Pereira Gonçalves	
Luana Farias Garcia	
DOI 10.22533/at.ed.74620100815	
SOBRE A ORGANIZADORA.....	147
ÍNDICE REMISSIVO	148

A EFICIÊNCIA DA EQUOTERAPIA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Data de aceite: 40/08/2020

Data de submissão: 14/05/2020

Geovana Silva Wertonge

Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria – Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/6031472373458993>

Eliandra Vieira Simões

Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria – Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/4866853723202567>

Sabrina Fernandes de Castro

Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria – Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/5892665490499253>

RESUMO: A pesquisa, juntamente com o tema, surgiu diante da necessidade do entendimento sobre como a Equoterapia pode contribuir no desenvolvimento biopsicossocial de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Crianças com TEA podem apresentar atraso durante seu desenvolvimento e precisam de outras oportunidades além das que, por exemplo, a escola lhes tem oferecido. A Equoterapia é um método terapêutico que utiliza o cavalo dentro de uma abordagem interdisciplinar nas áreas de saúde, educação e equitação. No presente estudo objetivamos conhecer a Equoterapia, seus recursos e avaliar a eficiência dessa no

desenvolvimento de uma criança com Transtorno do Espectro Autista, a fim de compreender como a atividade vem se configurando nos avanços da criança com TEA. Dessa forma, utilizou-se como abordagem a pesquisa estudo de caso. O local de realização foi um Centro de Equoterapia localizado no interior do estado do Rio Grande do Sul, tendo como instrumento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas aplicadas com dois profissionais do centro e com os pais do praticante. A análise dos dados nos permitiu eleger quatro categorias sinalizando os principais resultados do estudo, quais sejam: (1) A relevância da participação da família e do trabalho em conjunto no atendimento da Equoterapia; (2) Os avanços que a Equoterapia proporciona no desenvolvimento da criança com TEA; (3) A eficiência da Equoterapia no desenvolvimento motor, psicológico e aprendizagem da criança com TEA e (4) Benefícios da Equoterapia. Através dos resultados observamos que a participação da família e o trabalho em conjunto tornam-se fundamentais durante as sessões, repercutindo positivamente no desenvolvimento do praticante, especialmente, quanto aos aspectos sociais e motores.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; Equoterapia; Transtorno do Espectro Autista.

THERAPEUTIC HORSEBACK RIDING EFFICIENCY FOR THE DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

ABSTRACT: This research originated from the need to understand how therapeutic horseback riding may influence biopsychosocial development of children with Autism Spectrum Disorder (ASD). Children with ASD may present delay in their development, which leads them to the need for more opportunities besides what school has offered. Therapeutic horseback riding uses a horse, through an interdisciplinary methodology, joining health, education and horseback riding practice. The aim for this study was to understand therapeutic horseback riding and its resources and to evaluate its efficiency for the development of a child with Autism Spectrum Disorder, in order to understand how this activity affects the progress of a child with ASD. In this sense, the research approach was a case-study. This study was carried out into a Therapeutic Horseback Riding Center, into the interior of Rio Grande do Sul; semi-structured interviews, to data collect, were applied to two professionals in the center and to the parents of the child. Data analysis allowed to organize four categories about the main results on this study: (1) The importance of family participation and group work on therapeutic horseback riding; (2) The progress which therapeutic horseback riding provides to the child with ASD; (3) Therapeutic horseback riding efficiency for motor and psychological development and for the learning of the child with ASD; and (4) Benefits from Therapeutic horseback riding. Through the results, the researchers observed that family participation and group work are fundamental during the sessions, influencing positively into the development of the therapeutic horseback riding user, mainly of social and motor aspects.

KEYWORDS: Special education; Therapeutic horseback riding; Autism Spectrum Disorder.

1 | INTRODUÇÃO

O presente estudo foi desenvolvido durante seis semestres nas disciplinas de Investigação e Orientação do curso de Educação Especial (I ao VI) da Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul.

Durante algumas experiências e observações de crianças com autismo no âmbito escolar, foi possível perceber como podem necessitar de metodologias diferenciadas para a aprendizagem, sendo urgente os reconhecer como sujeitos heterogêneos que carregam a sua singularidade e precisam de outros métodos que possam suprir suas dificuldades durante esse processo.

Sendo assim, nesta pesquisa objetivamos conhecer a Equoterapia, seus recursos e avaliar a eficiência dessa no desenvolvimento de uma criança com Transtorno do Espectro Autista, a fim de compreender como a atividade vem se configurando nos avanços da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

1.1 AS CONTRIBUIÇÕES DA EQUOTERAPIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

A Equoterapia é um método terapêutico que utiliza o cavalo dentro de uma abordagem interdisciplinar nas áreas de saúde, educação e equitação, buscando o desenvolvimento biopsicossocial de pessoas com deficiência e/ou com necessidades especiais (ANDEBRASIL, 1999). O modelo Biopsicossocial é um modelo muito recente, porém amplo, que utiliza três fatores importantíssimos: o fator biológico, psicológico e social. Segundo Marco (2006) esse modelo vem se afirmando cada vez mais, proporcionando uma visão íntegra do ser e do adoecer, sendo possível a compreensão das dimensões física, psicológica e social.

Nesse contexto, o funcionamento do corpo está totalmente ligado ao desenvolvimento motor, constituindo-se então o equilíbrio juntamente com o cognitivo e o emocional.

Segundo Leitão (2008), a Equoterapia favorece uma abordagem dinâmica dentro da psicologia infantil, logo, essa terapia valoriza a referida desorganização do praticante, obtendo o cavalo como aliado anexo a uma harmonia com a relação terapêutica. Diante disso um dos objetivos deste estudo é avaliar a eficiência da Equoterapia no processo de desenvolvimento de crianças com autismo.

De acordo com Haro dos Santos e Grillo (2016), o Transtorno Espectro Autista - TEA é uma síndrome com alterações desde cedo que aparecem nesses sujeitos, os sintomas podem vir antes dos três anos ou se tornarem mais visíveis ao longo do tempo.

Ritvo (1976) apontou as primeiras alterações de concepções sobre o autismo, onde o relacionava à um déficit cognitivo descartando qualquer afirmação sobre psicose anteriormente muito discutida, mas sim um distúrbio do desenvolvimento. O diagnóstico é feito através da observação por uma equipe multidisciplinar, uma vez que o diagnóstico efetivado é fundamental a procura, por parte da família, de meios que proporcionem uma melhora no desenvolvimento desse indivíduo (SOUZA; SILVA, 2015).

Os sintomas que aparecem com frequência nos primeiros anos de vida, conforme o DSM 5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) desenvolvido pela Associação Americana de Psiquiatria, são: atraso na linguagem, ausência de interação social, compartilhamento reduzido de interesses, estereotipia (padrão repetitivo de comportamento), entre outros.

Considerando a urgência da desconstrução dessas barreiras que impedem uma criança autista de se desenvolver, como por exemplo: se comunicar, interagir com o meio onde vive e se relacionar com sua própria família, é necessário pensar em alternativas que possam auxiliar o desenvolvimento.

Cittério (1991) ressalta a atuação da Equoterapia como mediadora nesse processo de desenvolvimento e interação, mediação essa, que é extremamente necessário nesses casos. O autor destaca que as terapias que envolvem cavalos são como um suporte para

trazer melhora no desenvolvimento sensorial, motor, cognitivo e comportamental para a criança através da rotina com o cavalo.

Já Gavarini (1997), aponta que o cavalo no tratamento equoterápico produz uma importante contribuição para o aspecto psíquico, sendo que o indivíduo se utiliza do animal para desenvolver-se e alterar suas atitudes e comportamentos. Além do contato com o cavalo, a criança ainda consegue desenvolver sua comunicação, socialização e autoconfiança.

Schiavo e Ribó (2007) relatam a importância dos estímulos no desenvolvimento da criança e o quanto proporcionam instrumentos satisfatórios na construção do conhecimento e da aprendizagem, que futuramente irão contribuir positivamente. Dessa forma, entendemos que a Equoterapia pode estimular a criança com autismo auxiliando na construção das suas aprendizagens e dos seus sentidos

2 | METODOLOGIA

Conforme as características desse estudo, utilizou-se como abordagem a pesquisa estudo de caso.

O local da realização da pesquisa foi um Centro de Equoterapia, onde havia praticantes com TEA. No primeiro contato foi realizada interação tanto com o local, como os profissionais atuantes na Equoterapia e alguns praticantes que estavam no Centro. Assim considerando a permissão e interesse da responsável para o desenvolvimento do estudo no local e acolhimento positivo, iniciou-se a pesquisa.

Após a escolha pelo espaço, foram eleitos os participantes da pesquisa: uma criança com TEA praticante de Equoterapia, família da criança e profissionais atuantes nas sessões realizadas do Centro de Equoterapia. Foram realizadas também, observações do aluno durante à execução das atividades, essas observações aconteceram a partir das primeiras visitas ao Centro, tendo como objetivo uma aproximação com a família e conhecimento sobre o processo de atendimento.

Os critérios de seleção do participante foram: ter idade entre oito (8) à dezesseis anos (16), com diagnóstico de TEA e estar praticando Equoterapia no mínimo seis meses. Já os critérios de seleção para os profissionais foram: ser profissional do Centro à, no mínimo, três meses.

Sendo assim foram realizadas entrevistas semiestruturadas com duas profissionais atuantes do Centro de Equoterapia, com o pai e a mãe do praticante.

A entrevista ocorreu após a assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

Foram elaborados dois roteiros para as entrevistas. O primeiro roteiro foi direcionado aos profissionais atuantes na Equoterapia, onde foram realizadas vinte e uma (21) perguntas, onde da 1ª à 8ª abordaram questões referentes ao profissional e a partir da

8ª à 21ª abordaram questões sobre o Centro e opiniões dos profissionais com relação à Equoterapia abordando temas como: desenvolvimento a criança, participação da família e sobre como acontece o processo de atendimento. Já o segundo roteiro, direcionado à família do praticante da Equoterapia tinha dez (10) perguntas abordando temas como: tempo de prática de Equoterapia e quais os avanços e mudanças observados.

3 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise e discussão dos dados será apresentada por intermédio de quatro categorias sinalizando os principais resultados do estudo, a saber: (1) A relevância da participação da família e do trabalho em conjunto no atendimento da Equoterapia; (2) Os avanços que a Equoterapia proporciona no desenvolvimento da criança com TEA; (3) A eficiência da Equoterapia no desenvolvimento motor, psicológico e ensino aprendizagem da criança com TEA e (4) Benefícios da Equoterapia. Vejamos:

3.1 A RELEVÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA E DO TRABALHO EM CONJUNTO NO ATENDIMENTO DA EQUOTERAPIA

A participação da família e o trabalho em conjunto dos profissionais atuantes na Equoterapia torna-se um ponto importante no processo de desenvolvimento da criança. Peduzzi (2001) afirma que umas das formas de trabalho coletivo, é o trabalho em equipe baseado em uma troca entre os profissionais, o que resulta em uma prática de articulação e colaboração entre os pares.

É possível entender a importância do trabalho em conjunto, tanto dos profissionais que atendem Lucas (nome fictício), no Centro de Equoterapia, como dos profissionais referentes aos outros atendimentos que ele faz durante a semana.

Percebe-se essa importância, no discurso da mãe e dos profissionais atuantes no Centro de Equoterapia:

- Todos trabalhando isso, também é importante né? Antes era o basquete, ele tá jogando basquete na escola. Tá começando aprender o basquete, então agora na outra vez, todo mundo trabalhou com ele a bola de basquete. Então esse trabalho de associação, esse aqui ele fez na fono, recortou e pintou (fotos), então tudo é assim, tu vai ter que fazer o trabalho multidisciplinar (Mãe);

- Cada coisinha que acontece, a gente vibra com aquilo, porque não é uma coisa que assim do dia pra noite que tu vai conseguir. São coisinhas que tu vai trabalhando junto com a família, pedindo sempre para a família nos dizer: "olha isso tá bem" ou "o que gostaria que fosse melhorando". De que forma a gente pode melhorar isso, então é assim que a gente vai trabalhando (Profissional 1);

- Sempre há um retorno da família e pra nós, enquanto Centro, é muito importante que a família esteja junto e dê esse retorno, que a gente pode trabalhar tanto com a família e os outros profissionais que atendem fora da Equoterapia também. Então é um trabalho bem em conjunto (Profissional 2).

Existe outro fator que a família trouxe, a importância de considerar a paciência e o entendimento de que tudo é um passo de cada vez, dois aliados para resultados satisfatórios nesse processo de desenvolvimento. Considera-se a fala da mãe:

- Se tu não tiver, te colocar no lugar dele e ter paciência, não vai funcionar. Tu pode ser médica, pedagoga, tu pode ser educadora especial. Tu pode ser o que for, se não partir dele pra ti começar a tentar chegar em um objetivo mínimo, não coloca um objetivo grande, que não vai acontecer. Aí sim dá pra ti começar a fazer (Mãe).

A importância de considerar o interesse da criança é um outro aliado nesse processo de desenvolvimento visando as potencialidades da criança. Cader-Nascimento (2010) relata que a consideração em relação ao interesse da criança é extremamente importante e precisa existir, pois faz com que aconteça uma ampliação e compreensão da realidade na qual esse indivíduo se encontra.

Com isso, acentuamos a ideia de que o trabalho em conjunto da família e dos profissionais é fundamental, e nos permitem refletir acerca de um desenvolvimento positivo da criança praticante de Equoterapia fazendo a diferença em todo esse processo.

3.2 OS AVANÇOS QUE A EQUOTERAPIA PROPORCIONA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM TEA

Quanto à avanços no desenvolvimento de Lucas, por intermédio dos relatos da família, composta apenas pelo pai e pela mãe, visto que Lucas é filho único, entendemos que realmente os avanços foram, e têm sido, muito significativos. Considera-se o relato da família de Lucas:

- Ele não tem medo, o único animal que ele não tem medo, é o cavalo. O Lucas morre de medo de cachorro, tudo, galinha (Mãe);

- Nas ovelhas ele já foi, ele está começando a ter mais contato. Tá perdendo um pouco daquele medo inicial, principalmente porque era um animal que ele não tinha muito costume (Pai).

Katcher e Wilkins (1998) relatam que os animais são essenciais no tratamento de possíveis alterações comportamentais, e também em casos de hiperatividade e alterações na conduta como a agressividade.

No que diz respeito a autoagressões, os pais de Lucas relatam:

- É normalmente, quando acontecia da gente não compreender o que ele queria, ou a gente não fazer o que ele queria, a reação dele primeira era se "auto agredir" (Pai);

- Mas a Equoterpia para o Lucas foi muito boa, todo esse tempo assim ó foi uma das terapias que ele nunca abandonou, a gente sempre primou, tira um dinheiro daqui, tira um dinheiro dali (Mãe).

Acreditamos que para crianças não verbais ter um contato com os animais realmente pode auxiliar no controle de alterações que podem vir à surgir. Observamos isso no caso de Lucas, através do relato de seus pais, é possível notar como esse contato tanto com o cavalo, como com outros animais do Centro tem colaborado para um avanço importante em seu desenvolvimento.

Outro avanço, considerado pela família é a forma como Lucas vem lidando com suas alterações sensoriais. Esse avanço tem relação com a questão do contato com o cavalo e com outros animais, como dito anteriormente, e como isso tem influenciado em outras questões do seu desenvolvimento. Vejamos na fala da mãe e da Profissional 1:

- Ele tem aversão à esse tipo de sensação né, nas questões sensoriais né. Então qualquer outro tipo que já cause algum desconforto, agora já ta começando a se acostumar né (Mãe);

- A gente tenta aproveitar o espaço com um todo, não só com o cavalo, mas todo espaço que a gente tem lá de outros bichos, o cachorro, o gato, a ovelha. Então assim, ele tem medo de cachorro, a gente tem uma cadelinha lá que é bem acessível, então agora ele começou... Ele tinha pânico de cachorro, hoje ele já não tem mais, hoje ele sabe que a Laila é amiga, então são essas coisas que a gente vai tentando melhorar neles (Profissional 1).

Caminha (2009) relata que as alterações sensoriais são comuns em sujeitos com autismo, menciona que as taxas podem variar de 69% à 80%. Posar e Visconti (2018) enfatizam no seus estudos, que as alterações sensoriais são relevantes no processo de entendimento do comportamento que esses sujeitos poderão apresentar, como por exemplo: evitar o olhar, emissão de sons repetitivos, falta de sensibilidade ao calor ou frio, seletividade aos alimentos ou ainda andar na ponta dos pés.

Schmidt (2012) menciona a hipersensibilidade sensorial. O fato do contato físico com outras pessoas poder tornar-se uma experiência insuportável, porém o autor destaca, que a hipersensibilidade sensorial não significa a falta de afetividade.

Diante disso, o que notamos em Lucas durante as observações e conversas com os pais e as profissionais é que apesar de suas alterações sensoriais, ele mostra-se um menino muito afetivo.

Outro aspecto considerado importante nos avanços de Lucas, é em relação à sua motricidade fina. Apontamos essa questão, na fala da Mãe:

- Ah ele pegar bergamota em cima do cavalo, e colocar, dar para as ovelhinhas, isso aí faz parte da motricidade fina dele né? Então essa consciência, acho que ele desenvolveu muito e ainda tem muito a desenvolver né? Mas é como eu digo, é um etapa por vez né (Mãe).

Segundo Rosa Neto (2013) por ser a motricidade uma condição de adaptação vital, entende-se o desenvolvimento como parte importante da infância. O acompanhamento da aptidão motora de crianças em idade escolar é uma prevenção quanto às dificuldades de aprendizagem, visto que a motricidade é um componente básico para a leitura e escrita bem como as tarefas do dia a dia.

O autor afirma que a motricidade é fundamental durante o desenvolvimento, principalmente durante a infância e considera ela como base no processo de aprendizagem.

Com isso, entendemos que muitos tem sido os avanços no desenvolvimento de Lucas, e como de fato isso aparece nos discursos da família do praticante e das profissionais do Centro.

3.3 A EFICIÊNCIA DA EQUOTERAPIA NO DESENVOLVIMENTO MOTOR, PSICOLÓGICO E ENSINO APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM TEA

Segundo Oliveira (2014) a interação é uma das principais dificuldades da criança com autismo. Interagir com o outro e com o meio é muito importante para o desenvolvimento psíquico e social de qualquer criança e a mãe deixa claro na sua fala a importância de Lucas conviver com outras pessoas, bem como a Equoterapia também tem proporcionado essa socialização, como vemos nos dois relatos a seguir:

- O Lucas assim, nunca ficou sem ir aos lugares, a gente sempre foi uma família que levou ele. Então o social pra ele, ele é social em tudo. Ele queira ou não queira, a gente tornou a vida dele sociável né. Então o cavalo, quando tem bastante gente, por exemplo, assim ó ele não vai ah, nunca teve né Caio, pelo menos que a gente lembre, de ter preocupação que as outras pessoas iriam chegar e ele vai se estressar. Não ele vai chegar, ele vai se "encolher" um pouquinho, mas ele vai ir (Mãe);

- E tudo isso em função da socialização, que as terapias sempre possibilitaram né. A Equoterapia sempre tem bastante gente envolvida e eu acho que isso é uma coisa bem favorável. E aqui ele tem mais contato com os outros participantes, isso aí também é bom (Mãe).

Um outro aspecto que se destaca quanto a eficiência que a Equoterapia proporciona é o desenvolvimento motor como a postura, equilíbrio e movimento. Segundo Santos (2012) a Equoterapia é eficaz por trazer estímulos corporais, o que auxilia no desenvolvimento motor, e que positivamente proporciona ao indivíduo a capacidade de controlar seu próprio corpo.

Como podemos ver a seguir, a família relata diversas vezes o quanto foi o positivo o progresso no desenvolvimento motor após a Equoterapia:

- O cavalo, que é também, essencial pra ele quanto à postura né? o equilíbrio. O Lucas, em função de ele ter nascido com o pé torto congênito, beneficiou muito pra ele a colocação da perna e a extensão do tendão de Aquiles no estribo. Então teve toda essa parte aí, e a afinidade, é o único bicho que ele chega, não é sempre né que ele tá muito disposto, mas ele tocar no cavalo, pra nós já é uma vitória (Mãe);

- É tudo em cima do cavalo, mas a bola, por exemplo, elas ocupam bastante a bola. Porque ele gosta de girar né, então, ou fazer com que a pessoa vá atrás da bola caminhando. Então o que ele gosta, do movimento... (Mãe);

- Como o cavalo tem um movimento tridimensional ela trabalha bem o movimento de todo o corpo, desde a coluna, a posição das pernas, braços, toda essa parte do atendimento no desenvolvimento da coordenação motora (Profissional 2).

Cittério (1991) enfatiza que as terapias que envolvem cavalos têm sido um suporte para um progresso significativo no desenvolvimento motor e entre outras áreas do desenvolvimento.

Também, se destaca a importância da Equoterapia no desenvolvimento psicológico da criança com TEA, segundo Freire (2005) a estimulação que o animal proporciona pode ficar mais significativa através de um trabalho complementar com exercícios e propostas que levem a pessoa, ela própria a ter soluções criativas para seu desenvolvimento psicossocial.

Nos relatos a seguir, podemos perceber o grande desenvolvimento psicológico do Lucas em consequência das sessões de Equoterapia:

- Psicológico, eu acho que trabalha bastante a questão afetiva, a questão da calma, de tu ter a paciência, de tu ir lá, de tu ajudar a escovar o cavalo, tu ajudar a encilhar, a tu saber que tu tem que esperar aquele tempinho, ai tu trabalhar em cima do cavalo, ai tu andar com ele, ai tu vai trabalhar um livrinho de historinha ou atividades lúdicas, jogos, alguma coisa assim (Profissional 1);

- Toda essa parte da Equoterapia é extremamente importante para o Lucas né, até pra se tranquilizar, até porque ele era muito hiperativo (...), nunca foi agressivo com os demais, mas era agressivo com ele mesmo quando ele entrava em crise. Se batia, como ele não é verbal a comunicação se dá através disso, é as manifestações de vontade através do extrapolar né. Tipo não estão me entendendo, eu vou fazer alguma coisa (Mãe).

Podemos notar com precisão através dos relatos acima, o quanto a Equoterapia proporcionou avanços no desenvolvimento psicológico de Lucas, seja pela forma com que aprendeu a lidar com algumas emoções, ou como ele conseguiu diminuir consideravelmente as suas autoagressões.

Nos relatos a seguir, podemos notar o quanto é nítido a aprendizagem:

- A gente consegue trabalhar muito formas, cores, alguns jogos e principalmente o que ta na natureza com eles, ovelhas. Eles, eles assim os dois não tem muita proximidade com os outros bichos além do cavalo, mas nesse momento a gente consegue fazer com que eles cheguem perto das ovelhas né, que eles consigam pegar as frutas, a, a natureza toda que ta perto (Profissional 2);

- Ai assim as histórias sempre estarem dentro de um contexto que isso ajuda muito eles a entenderem também o que que ta acontecendo porque se não fica tudo muito vago assim ai eu vou ler uma historinha, eles não vão, não tem porque de uma historinha de umas figuras que as vezes eles nem conseguem visualizar as figuras dos livros né, porque a gente não sabe as vezes como que eles enxergam aquilo ali. Então se tu contextualizar uma história, se tu trazer os bichinhos pra dentro, procurar usar o que tu tem lá ai eu acho que isso ajuda muito nessa questão , do cognitivo deles, da aprendizagem deles (Profissional 1).

Nesta categoria compreendemos a eficiência da Equoterapia para a criança com TEA por meio dos três grupos definidos por aprendizagem, psicomotor e psicológico.

3.4 BENEFÍCIOS DA EQUOTERAPIA

Os benefícios da Equoterapia no desenvolvimento da criança com TEA, serão evidenciados através das questões principalmente da fase da adolescência onde se manifestam os transtornos hormonais, o espaço da Equoterapia e socialização por intermédio de outros praticantes e famílias durante os atendimentos.

Ao questionarmos sobre os benefícios que a Equoterapia proporciona para o

desenvolvimento da criança com TEA, podemos perceber na fala da mãe o quanto ela traz a parte em que se trata da adolescência do filho, sobre os hormônios e o quanto foi difícil trabalhar essa fase. Porém, como podemos ver no seu relato a seguir, a Equoterapia foi essencial para o desenvolvimento do Lucas nessa fase:

- E teve outra parte aqui, agora aqui eu estava me lembrando dos benefícios que a Equoterapia trouxe também. Foi na fase da pré-adolescência ali ó, da questão hormonal (...) porque ele estava muito agitado, os hormônios batendo, porque a parte dele hormonal é normal (Mãe);

- A gente explicou, ó esta acontecendo isso, na fase da puberdade dele né, a gente precisa que tu nos ajude nesse fator. E o que que ela fez... Junto com a outra educadora especial a Debora, elas mudaram o trote do cavalo, mudaram o cavalo e o trote do cavalo. Então o que ele fazia lento que podia estimular a região genital, agora ele fazia com trote rápido e acalmava. Quando acalmava, aquilo ali ó, acho que foi na fase braba dele, acho que foi uma das coisas que mais ajudou ele a perceber que aquilo ali seria uma normalidade. Então o cavalo também auxiliou nessa parte sexual da puberdade né (Mãe).

Semensato e Bosa (2013) relatam que o autismo em decorrência da sua origem, pode vir a causar na família uma constante busca pelo significado de situações que acontecem no cotidiano. O reconhecimento, por parte dos pais, de que Lucas estava em fase de transição para adolescência e que os hormônios estavam se manifestando foi fundamental para que pudessem dar início a um trabalho próprio para essa fase. Entender e buscar algumas informações, foi muito importante para o desenvolvimento do Lucas. Vejamos na fala da mãe, que após o uso de alguns métodos na tentativa de anular alguns comportamentos, hoje ela compreende assim:

- Já passamos essa fase, tivemos essa fase de tormenta, tortura de que tudo, aí todo mundo, aí porque tem o método esse, porque tem o método TEACHH, o método ABAA . Chega, chega o método agora é o Lucas, sabe? (Mãe).

Segundo Bosa (2006) é importante auxiliar os pais a reconhecerem a frustração, a raiva e a ambivalência dos sentimentos como um processo normal de adaptação. A família também relatou sobre a importância da diversidade e do lúdico para trabalhar com a criança com TEA, e o fato das instituições escolares não estarem aptas a receberem esses alunos que necessitam de um olhar diferenciado acerca de suas especificidades.

Segundo Freitas (2009) o praticante necessita ser encorajado a demonstrar o que sabe, consegue e não consegue fazer, que sentimentos estão envolvidos. Nesse processo, especialmente com crianças, sessões lúdicas são privilegiadas, como podemos notar no relato:

- Ele fazia a Equoterapia lá, mais é, clínica, não tinha assim tanto (...) pedagógico e não tinha tanto a diversidade que tem aqui. Por exemplo aqui ele vai no pula-pula né? Eles oferecem um tempo mais de permanência, não era só chegar montar no cavalo e ir embora (Mãe).

Podemos perceber que ao incluir questões mais pedagógicas na prática de Equoterapia no Centro os profissionais proporcionam outras estratégias para que o aluno permaneça no local levando em conta seu interesse.

Concluimos que existem vastos benefícios da Equoterapia para a criança com TEA, procuramos focar em esclarecer os benefícios que mais nos surpreenderam como o controle hormonal na fase da adolescência, e também a importância de trabalhar a diversidade e o pedagógico na Equoterapia.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos, através dos resultados do presente estudo, que a Equoterapia proporciona avanços significativos no desenvolvimento da criança com TEA.

Observamos que a participação da família e o trabalho em conjunto tornam-se relevantes durante as sessões. Peduzzi (2001) defende o trabalho coletivo baseado em uma troca colaborativa entre os profissionais. Dessa forma acaba repercutindo positivamente no desenvolvimento do praticante, visto que dessa maneira todos conseguem colaborar com esse processo de forma satisfatória

Através dos resultados constatamos a eficiência da Equoterapia no desenvolvimento motor, psicológico e de aprendizagem desse sujeito, ressaltamos, ainda, que esses resultados ficam evidenciados nas falas dos participantes da pesquisa.

Desejamos esse artigo alcance famílias, professores, profissionais, pessoas com TEA, fazendo com que percebam como a Equoterapia vem sendo importante no desenvolvimento dessas crianças e adolescentes

REFERÊNCIAS

ANDE-BRASIL. **O que é Equoterapia**. 1999. Disponível em: <http://equoterapia.org.br/articles/index/articles_list/138/81/0> Acesso em: 02 dez. 2017.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <<http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>> Acesso em: 25 nov. 2017.

BOSA, C. A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Rev. Bras. Psiquiatr.**: São Paulo, v. 28, p. 47-53, maio. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-44462006000500007&script=sci_abstract&tIng=pt> Acesso em: 02 abr. 2018.

CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A; COSTA, M. P. R. **Descobrimos a Surdocegueira: educação e comunicação.** São Carlos: Edufscar:2010.

CAMINHA, R. C. **Autismo: um transtorno de natureza sensorial?** Psicol clin. Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 231, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652009000100016&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 25 nov. 2018.

CITTERIO, N. D. História da Terapia através do Cavalo na Itália e no Mundo. Encontro nacional da associação nacional de equoterapia (ANEq.), 1, Anais [...]. Brasília, 1991. In: FREIRE, H. B. G; ANDRADE, P. R; MOTTI, G. S. Equoterapia como recurso terapêutico no tratamento de crianças autistas. **Multitemas**, Campo Grande-MS, n.32, p. 55-56, ago. 2005. Disponível em: <<https://www.multitemas.ucdb.br/multitemas/article/view/709>> Acesso em: 10 jun. 2018.

FREIRE, H. B. G; ANDRADE, P. R; MOTTI, G. S. Equoterapia como recurso terapêutico no tratamento de crianças autistas. **Multitemas**, Campo Grande MS, n. 32, p.55-66, ago. 2005. Disponível em: <<https://www.multitemas.ucdb.br/multitemas/article/view/709>> Acesso em: 10 jun. 2018.

FREITAS, A. B. M. **A mediação lúdica no espectro autista: uma possibilidade comunicativa e de intervenção psicopedagógica.** Revista: Educação Especial v. 22, n. 33, p.41-58, jan./abr. 2009, Santa Maria. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/168>> Acesso em: 02 abr. 2018.

GAVARINI, G. Aspectos Teóricos da Reabilitação Eqüestre. In: Wilsom de Moura (Coord.). Coletânea de Artigos Traduzidos pela Equipe do Princípio Programa de Equoterapia do Pará. Pará, 1997. In: MARTIGNAGO, F. H. et al. Equoterapia em crianças com deficiência intelectual e múltipla. **Rev Ext**, Santa Catarina, jun. 2015. Disponível em: <<http://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/RevExt/article/view/99>> Acesso em: 25 nov. 2017.

HARO DOS SANTOS, F; GRILLO, M. A. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA. **Colloquium Humanarum**, v. 12, n. 3, p. 30-38, 27 jan. 2016. Disponível em: <<http://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1417>> Acesso em: 04 dez. 2017.

KATCHER, A; WILKINS, G. G. Animal assisted therapy in the treatment of disruptive behavior disorders in children. 1998. In: GARCIA, A. O emprego de animais na terapia infantil. **Pediatr mod**. n. 9, p 26-75, 2000.

LEITÃO, L. G. Sobre a equitação terapêutica: uma abordagem crítica. **Análise Psicológica**. Lisboa, v. 26, n. 1, p. 81-100, 2008. Disponível em: <<http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/478/pdf>> Acesso em: 02 dez. 2017.

MARCO, M. A. Do modelo biomédico ao modelo biopsicossocial: Um projeto de educação permanente. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro, v. 30, n.1, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbem/v30n1/v30n1a10>> Acesso em: 16 jul. 2018.

OLIVEIRA, A. P. R. **A importância do diagnóstico precoce para o tratamento, socialização e independência da criança autista: um estudo de caso.** Escola de Educação. Rio de Janeiro, 2014, p. 1-12. Disponível em: <<http://www.ccet.unirio.br/unirio/cchs/educacao/graduacao/pedagogia-presencial/AmandaPessaRodriguesdeOliveira.doc>> Acesso em: 25 nov. 2018.

PEDUZINNI, M. Trabalho em equipe. In: Lima JCF, Pereira IB, (org). Dicionário de educação profissional em saúde. Rio de Janeiro: EPSJV; 2009. Disponível em: http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Trabalho_em_Equipe_ts.pdf. In: ANJOS FILHO, Nilton Correia dos; SOUZA, Ana Maria Portela de. A percepção sobre o trabalho em equipe multiprofissional dos trabalhadores de um Centro de Atenção Psicossocial em Salvador, Bahia, Brasil. **Interface (Botucatu)**, v. 21, n. 60, p. 63-76, Mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832017000100063&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 25 nov. 2018.

POSAR, A; VISCONTI, P. Alterações sensoriais em crianças com transtorno do espectro do autismo. **J.**

Pediatr. (Rio J.), Porto Alegre, v. 94, n. 4, p. 342-350, ago. 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572018000400342&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 13 jun. 2019.

RITVO E. R; ORNITZ E. M. Autism: diagnosis, current research and management. New York: Spectrum; 1976. In ASSUMPCAO JR, F. B; PIMENTEL, A. C. M. Autismo infantil. **Rev. Bras. Psiquiatr.**: São Paulo, v. 22, supl. 2, p. 37-39, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462000000600010> Acesso em: 25 nov. 2018.

ROSA NETO, F. et al. **Efeitos da intervenção motora em uma criança com transtorno do espectro do autismo**. Temas sobre Desenvolvimento, São Paulo, v.19, n.105, p.110-114, 2013. Disponível em: <<http://www.motricidade.com.br/pdfs/artigos/2013.5.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2018.

SANTOS, P. F. B. **Educação Não Formal e Equoterapia**: O galope do educador na arena da terapia. Dissertação em mestrado em educação. Centro Universitário Salesiano. São Paulo, 2012. Disponível em: <https://unisal.br/wp-content/uploads/2013/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o_-_Priscila-Fernanda-Bertola-dos-Santos2.pdf> Acesso em: 25 mar. 2018.

SCHIAVO, A. Ap. N; RIBÓ, C. M. E. **Estimulando todos os sentidos de 0 a 6 anos**. Seminário do 16º COLE □ Congresso de Leitura do Brasil. Campinas: UNICAMP, 2007. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss17_01.pdf> Acesso em: 16 jul. 2018.

SCHMIDT, C. Temple Grandin e o autismo: uma análise do filme. **Rev. bras. educ. espec.** Marília, v. 18, n. 2, p. 179-194, jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000200002&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 25 nov. 2018.

SEMENSATO, M.R; BOSA, C. A. A família das crianças com autismo: Contribuições empíricas e clínicas. In: SCHMIDT, Carlo (Org.). **Autismo, educação e Transdisciplinariedade**. Campinas/SP: Papirus, 2013, p. 81-103.

SOUZA, M. B.; SILVA, P. L.N. Equoterapia no Tratamento do Transtorno do Espectro Autista: A Percepção dos Técnicos. Revista Ciência e Conhecimento, v.9, n.1, fevereiro. 2015. In: QUINTEIRO CRUZ, B. D; POTTKER, C. A. As contribuições da equoterapia para o desenvolvimento psicomotor da criança com transtorno de espectro autista. **Revista Uningá Review**: v. 32, n. 1, p. 147 - 158, out. 2017. Disponível em: <<http://revista.uninga.br/index.php/uningareviews/article/view/143>> Acesso em: 02 dez. 2017.

A INFLUÊNCIA DO AMBIENTE INSTITUCIONAL NA SOCIALIZAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Data de aceite: 40/08/2020

Data de submissão: 06/05/2020

Marco Aurélio Alves de Souza

Universidade Federal do Pampa.

Uruguaiana – Rio Grande do Sul

<http://lattes.cnpq.br/8606207704187820>

Michele Bulhosa de Souza

Universidade Federal do Pampa.

<http://lattes.cnpq.br/0130850513274456>

RESUMO: Houve no Brasil, nas últimas décadas, um crescente número de políticas públicas com o objetivo de garantir os direitos das pessoas com deficiência, mas com resultados nem sempre satisfatórios. Nisto, a discussão em torno da viabilidade dessas políticas torna-se relevante, visto que as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência podem ser resultado de instituições inadequadas, ou seja, de regras que venham condicionar o funcionamento e contribuir para uma mudança concreta no cotidiano dessas pessoas. Este trabalho tem como objetivo analisar o ambiente institucional (as regras formais e informais) existente e sua influência para melhor socialização das pessoas com deficiência. Para entender o ambiente institucional utilizou-se o instrumental oferecido pela Nova Economia institucional

calcada na pesquisa bibliográfica de elementos históricos e do arcabouço institucional atrelado as políticas públicas. Constatou-se que nas últimas décadas foram criadas inúmeras políticas públicas, as quais se preocuparam em regulamentar e promover os direitos das pessoas com deficiência. Todavia, na prática, pouco resultou na ampla integração social das pessoas com deficiência, tendo como motivo da pouca eficácia dos regramentos formais a falta de monitoramento e fiscalização das políticas públicas. Sobretudo, a falta de resultados está relacionada aos regramentos informais, ou seja, a percepção da sociedade em relação aos deficientes, pois ao longo da história, a pessoa com deficiência foi tratada como: empecilho; punição divina; merecedora de misericórdia; indivíduo a ser tolerado; e somente mais recentemente como cidadão. Portanto, dado que os regramentos informais constituem barreiras para o cumprimento das legislações torna-se imprescindível que as pessoas com deficiência possuam maior organização para monitoramento e fiscalização para o pleno cumprimento das regulamentações vigentes, bem como, precisam de maior participação na execução das políticas públicas, devido ao conhecimento da lógica, dos valores, das dinâmicas, das motivações, enfim, dos fatores

que fazem parte do seu cotidiano de vida.

PALAVRAS-CHAVE: economia institucional. regras formais. regras informais. políticas públicas. deficiência.

THE INFLUENCE OF THE INSTITUTIONAL ENVIRONMENT ON THE SOCIALIZATION OF PEOPLE WITH DISABILITIES

ABSTRACT: In recent decades in Brazil, there has been a growing number of public policies aimed at guaranteeing the rights of people with disabilities, but with results that are not always satisfactory. In this regard, the discussion about the viability of these policies becomes relevant, since the difficulties faced by people with disabilities may be the result of inadequate institutions, i.e., of rules that come to condition the functioning and contribute to a concrete change in the daily lives of these people. This work aims to analyze the existing institutional environment (the formal and informal rules) and its influence for better socialization of people with disabilities. In order to understand the institutional environment, we used the instruments offered by the New Institutional Economy based on the bibliographic research of historical elements and the institutional framework linked to public policies. It has been noted that in recent decades numerous public policies have been put in place which have been concerned with regulating and promoting the rights of people with disabilities. However, in practice, they have resulted little in the broad social integration of people with disabilities, with the lack of monitoring and supervision of public policies as a reason for the lack of effectiveness of formal programmes. Above all, the lack of results is related to informal regimens, that is, society's perception of the disabled, because throughout history, the disabled person has been treated as: a hindrance; divine punishment; mercy deserving; an individual to be tolerated; and only more recently as a citizen. Therefore, given that informal rules are barriers to compliance with legislation, it is essential that people with disabilities have greater organization for monitoring and enforcement for full compliance with existing regulations, as well as need greater participation in the implementation of public policies, due to knowledge of the logic, values, dynamics, motivations, finally, the factors that are part of their daily lives.

KEYWORDS: institutional economics. formal rules. informal rules. public policies. disability.

1 | INTRODUÇÃO

No Brasil, nas últimas décadas, surgiu um crescente número de políticas públicas com o objetivo de garantir os direitos das pessoas com deficiência, porém com resultados práticos nem sempre satisfatórios. Tornando-se atualmente relevante a discussão em torno da viabilidade das políticas públicas, pois as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência podem ser resultado de instituições inadequadas, ou seja, de regras que não venham condicionar o funcionamento e contribuir para uma mudança concreta no cotidiano das pessoas com deficiência.

Conforme esta contextualização o trabalho visa analisar o ambiente institucional existente e sua influência para melhor socialização das pessoas com deficiência, tendo como marco teórico e analítico a Nova Economia Institucional (NEI).

Entende-se por instituições os mecanismos sociais que têm como objetivo controlar o funcionamento da sociedade e dos indivíduos e, ainda, são sistemas de regras sociais estabelecidas e prevalentes, restrições, práticas e ideias que adaptam e estruturam as interações sociais, como a linguagem, o dinheiro, a lei, o sistema de pesos e medidas, as firmas, dentre outras organizações (HODGSON, 2006).

Para Espino (1999), as instituições surgem nas sociedades para promover o cumprimento de regramentos e normativas, sendo a porção mais evidente das instituições as regras formais, como constituição, legislações complementares, conjunto de políticas públicas, as quais geram efeitos e tem importância não somente pelo seu propósito, mas também pelo modo com que os agentes percebem sua viabilidade, bem como, as regras informais que não são escritas, nem explícitas e tampouco são resultados de uma escolha deliberada dos membros da sociedade, mas são constituídas de valores, tabus, costumes, religiões, códigos de ética, laços étnicos e familiares, que restringem o comportamento dos agentes, nisto, as regras informais não podem ser facilmente manipulados, por exemplo, por ações estratégicas ou políticas públicas, as quais podem tornar-se sem efeito.

As regras informais estabelecidas por sólidos códigos morais e éticos de uma sociedade são a base da estabilidade social, nesse sentido, as instituições moldam e restringem o comportamento dos indivíduos e estruturam a interação humana, assim, caso se deseje modificar o tipo de habilidade adquirida pelos indivíduos será preciso implementar as instituições adequadas. Dessa forma, pode-se dizer que a matriz institucional de uma sociedade é o conjunto de regras formais e informais que conduzem o comportamento dos indivíduos (SOUZA, 2010).

Conforme a contextualização apresentada esta pesquisa objetivou realizar uma revisão bibliográfica sobre o tema objeto do estudo, buscando entender o ambiente institucional (as regras formais e informais) existente e identificar sua influência para melhor socialização das pessoas com deficiência.

De modo específico para esta investigação utilizou-se o instrumental oferecido pela NEI calcada na pesquisa bibliográfica de elementos históricos e do arcabouço institucional atrelado as políticas públicas para as pessoas com deficiência.

2 | METODOLOGIA

Para realização desse trabalho foi utilizada a pesquisa exploratória-descritiva, a qual se mostrou adequada, pois, como o objetivo deste trabalho consiste em entender o ambiente institucional e organizacional que influencia na socialização das pessoas

com deficiência, foi possível identificar, em nível exploratório, as instituições (regras) relacionadas com as pessoas com deficiência. Isso possibilitou a análise da evolução do ambiente institucional, bem como sua relação com as formas de socialização das pessoas com deficiência.

Cabe destacar, ainda, que, para a realização da pesquisa exploratória foram necessários alguns procedimentos operacionais, como o levantamento bibliográfico e documental, com base em dados secundários, que proporcionou informações necessárias acerca do fato em estudo (GIL, 1991).

Nesse sentido, para desenvolver o objetivo proposto de identificar o arcabouço institucional e sua influência na socialização das pessoas com deficiência, foram pesquisadas, em nível descritivo, as instituições (regras), como as políticas de promoção ao desenvolvimento e aos direitos das pessoas com deficiência, bem como as formas de acesso e uso dessas políticas e, ainda a identificação de regras socioculturais que em diversas épocas vêm afetando o comportamento da sociedade em relação as pessoas com deficiência e sua inclusão social.

Essas regras demonstram como as pessoas com deficiência e outros agentes envolvidos, sobretudo o governo, coordenam e cooperam no estabelecimento de organizações e instituições a fim de controlar, gerenciar e usar as regras distintas em diversas épocas influenciando diretamente as escolhas e as estratégias desses agentes.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme os resultados encontrados percebe-se que foram criadas inúmeras políticas públicas no decorrer das últimas décadas, as quais se preocuparam em regulamentar e promover os direitos das pessoas com deficiência.

Dentre estas regras formais é possível destacar:

- Lei nº 7.405, de 12 de novembro de 1985, no seu artigo 1º torna obrigatório a colocação do “Símbolo Internacional de Acesso”, em todos os locais que possibilitem acesso, circulação e utilização das pessoas portadoras de deficiência, e em todos os serviços que forem postos à sua disposição, bem como, aos que possibilitem o seu uso;
- Lei nº 10.048, de 08 de novembro de 2000, regularizou a prioridade de atendimento às pessoas com deficiência;
- Lei nº 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;
- Lei nº 12.587, de 3 de janeiro de 2012, a qual cria as diretrizes da Política Nacional de Mobilidade Urbana;
- Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, institui a Política Nacional de Proteção

dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista;

- 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).

Apesar do crescente número de legislações que surgiu, na prática pouco resultou na ampla integração social das pessoas com deficiência, sendo um dos motivos da pouca eficácia dessas políticas públicas está relacionado aos regramentos informais no que diz respeito a percepção da sociedade em relação as pessoas com deficiência, pois conforme Lorenz (2006), ao longo da história, a pessoa com deficiência foi tratada como: empecilho; punição divina; merecedora de misericórdia; indivíduo a ser tolerado; e somente mais recentemente como cidadão.

Portanto, a ideia subjacente é que as regras impostas pelo Estado (restrições formais) dependem, para serem cumpridas, tanto da herança cultural da sociedade (restrições informais) quanto de sua internalização e suas percepções subjetivas (modelos, teorias) que todas as pessoas possuem.

Conforme North (1990), para explicar o mundo à sua volta seja em nível micro nos relacionamentos individuais, seja em nível macro nas ideologias organizadas provedoras de explicações integradas do passado e do presente como códigos de conduta, tradição, cultura, valores formados em geral no seio da própria sociedade, os quais são originados e transmitidos ao longo das gerações, consistindo na herança cultural de uma sociedade, sendo a mudança de percepção informal gradual, podendo tornar as ações formais com pouco efeito e sem efeito nos seus propósitos.

Neste sentido, como afirma Leonard (2007), em relação a pessoa com deficiência, que:

- no início da associação humana vigorava a prática de eliminação do diferente;
- posteriormente pelo fatalismo religioso;
- passou para percepção de merecedora de assistencialismo;
- em seguida como passível de ser tolerada; e
- mais recentemente, como pertencente a uma sociedade inclusiva.

Isso quer dizer que as instituições, entendidas como normas (formais) e, sobretudo, procedimentos de conduta humana (informais), são responsáveis na manutenção ou diminuição da exclusão das pessoas com deficiência na sociedade, tornando o ambiente social menos ou mais favorável para que esses indivíduos sejam estimulados na socialização.

Dado que a percepção de pertença das pessoas com deficiência pela sociedade está começando acontecer então é provável que as políticas públicas para as pessoas com deficiência começaram a ter os resultados esperados a partir da geração atual e intensificando nas futuras gerações.

Outro motivo da falta de resultados dos regramentos formais para socialização das

peças com deficiência está relacionado à falta de monitoramento, fiscalização e mesmo de punição pelo não cumprimento das legislações, ou seja, as regras formais para serem observadas precisam da ação coerciva do Estado e da capacidade de organização dos agentes envolvidos em sociedades onde existem barreiras geradas por regras informais.

4 | CONCLUSÃO

Pode-se concluir que ao verificar a influência das instituições na socialização das pessoas com deficiência, existe o reconhecimento de que a operação e a eficiência dos regramentos formais (políticas públicas) têm suas limitações e gargalos influenciados pelo conjunto de regramentos informais (percepções/entendimentos individuais).

As políticas públicas eficientes são consequência, então, de um conjunto de instituições informais que fornecem as medidas e os meios para que a socialização das pessoas com deficiência sejam cumpridos, sendo o contrário também verdadeiro.

Para o cumprimento das regulamentações estabelecidas é necessário que pessoas com deficiência e/ou seus representantes possuam maior participação na execução das políticas públicas, devido ao conhecimento da lógica, dos valores, das dinâmicas, das motivações, enfim, dos fatores que fazem parte do seu cotidiano de vida.

Sendo, portanto, imprescindível para a efetiva inclusão social das pessoas com deficiência que esse conhecimento seja base para que futuras políticas elaboradas e implantadas contemplem essas percepções e, nisto, possam ter maior probabilidade de alcançar os resultados desejados.

Além disso, na atualidade devido ao fato de que os regramentos informais constituem barreiras para execução das políticas públicas é importante maior organização das pessoas com deficiência e de suas formas de representação, para monitoramento e fiscalização para o pleno cumprimento das legislações vigentes.

REFERÊNCIAS

ESPINO, J.A. **Instituciones y Economía: Una introducción al neoinstitucionalismo económico**. México: Fondo de Cultura Económica.1999.

GIL, A.C. **Técnicas de pesquisa em economia**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

HODGSON, G. **What Are Institutions?** Journal of Economic Issues v. 40.1, p. 1-25. 2006.

LORENTZ, L. N. **A norma da igualdade e o trabalho das pessoas portadoras de deficiência**. São Paulo: LTr, 2006.

LEONART, A. P. **A inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho**. Revista direitos fundamentais e democracia, Curitiba, v. 2, n. 2, jul./dez. 2007.

NORTH,D.C. **Institutions, institutional Change and Economic Performance**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SOUZA, M. A. A. **Influência do ambiente institucional na atividade pesqueira do Rio Grande do Sul.**
Porto Alegre, Programa de Pós-Graduação em Economia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.
(Tese em Economia).

ACÇÕES E IMPLICAÇÕES PARA A INCLUSÃO DA CRIANÇA CEGA: OS DESAFIOS DE ALFABETIZAR ESSE ALUNADO

Data de aceite: 04/08/2020

Data de submissão: 27/05/2020

Cristina Bressaglia Lucon

Doutora em Educação pela UFBA

Docente do Centro Universitário de Itapira UNIESI

Itapira - SP

<http://lattes.cnpq.br/4535054098475331>

<https://orcid.org/0000-0002-1982-8444>

RESUMO: Esse estudo apresenta os resultados de uma pesquisa bibliográfica, sobre como acontece o processo de alfabetização e letramento de crianças que nasceram cegas. Tais crianças apresentam desde a ausência total de visão até a perda da projeção de luz, logo elas perderam a capacidade de enxergar antes de terem a visão como padrão de referência para a alfabetização. Desse modo, a importância desse estudo está em relatar que, alfabetizar crianças cegas não diverge tanto de alfabetizar crianças videntes, porém, é preciso adequar a metodologia para atender as restrições resultantes da falta de visão. Os resultados mostram que essas crianças, geralmente, não apresentam dificuldades intelectuais para aprender, porém, elas podem apresentar dificuldades por conta da falta de estimulação. Nesse sentido, torna-se relevante

que elas venham a frequentar o mais breve possível a escola de ensino comum, bem como o atendimento educacional especializado. Conclui-se que, quando elas se tornam alfabetizadas e letradas, ganham dignidade, equidade e emancipação, dando-lhes a honra, sobretudo, de terem acesso ao conhecimento, de se expressarem, de serem inseridas na sociedade, e principalmente, exercerem de fato sua cidadania.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Educação Inclusiva. Diversidade.

ACTIONS AND IMPLICATIONS FOR THE INCLUSION OF BLIND CHILDREN: THE CHALLENGES OF LITERATING THESE STUDENTS

ABSTRACT: This study presents the results of a bibliographic research on how the process of literacy of children who were born blind happens. Such children present from total absence of vision to loss of light projection, so they lost their ability to see before seeing vision as a reference for literacy. Thus, the importance of this study is to report that literacy for blind children does not differ much from literacy for sighted children, but it is necessary to adapt the process to meet the restrictions resulting from the lack of vision. The

results show that these children usually do not have intellectual difficulties to learn, but they may have difficulties due to lack of stimulation. In this sense, it becomes relevant that they will attend the common school as soon as possible, as well as the specialized educational assistance. It is concluded that when they become literate they gain dignity, equity and emancipation, giving them the honor, above all, of having access to knowledge, of expressing themselves, of being inserted in society, and especially of exercising fact your citizenship.

KEYWORDS: Special Education. Inclusive Education. Diversity

1 | INTRODUÇÃO

A iniciativa desse estudo surgiu por meio da análise de relatórios de Estágio Supervisionado, elaborados por alunas do curso de Pedagogia de um centro de ensino superior privado, instalado no interior do Estado de São Paulo. Mais especificamente, trata-se de um relatório cujas atividades de campo foram realizadas em um Centro de Atendimento ao Deficiente Visual localizado na cidade de Itapira interior do estado de São Paulo, e traz os relatos de uma aluna, funcionária deste centro, referentes aos desafios quanto ao processo de alfabetização e letramento de crianças cegas.

A fundação supracitada é uma Instituição sem fins lucrativos que atende pessoas com deficiência visual de todas as idades no município. Trata-se de um Projeto Social que está na ativa desde o ano de 2002, com o propósito de contribuir para a inclusão e participação da pessoa com deficiência visual na sociedade, desse modo ela oferece suporte pedagógico, psicológico, e terapêutico aos seus usuários (MUNHOZ, 2017).

Dentre o suporte pedagógico, a instituição oferece o Atendimento Educacional Especializado (AEE), para alunos em idade escolar, que estão ou não matriculados na rede regular de ensino no município. O AEE serve de apoio à educação na sala de aula de ensino comum, sendo um serviço da Educação Especial que elabora recursos pedagógicos que valorizam as características específicas de cada aluno, e auxiliam seu acesso ao conhecimento.

Tal serviço torna-se relevante para os avanços na aprendizagem e no processo de alfabetização e letramento do aluno com deficiência na escola regular, em especial nesse estudo destaca-se a pessoa cega, já que particularmente, eles não apresentam dificuldades de ordem cognitiva.

No entanto, enfrentam desafios nesse processo decorrente da ausência de material didático adequado, falta de formação dos professores, contato tardio com a escrita, a não aceitação por parte da própria pessoa com deficiência e dos seus familiares da sua restrição visual, ou o preconceito por parte das escolas, que geralmente, julgam esse aluno como uma pessoa sem competência para aprender.

A alfabetização é um processo significativo para a formação de uma criança cega ou vidente. O que determina o sucesso desse processo são os estímulos oferecidos a ela.

Nesse cenário, é oportuno esclarecer que, alfabetizar crianças cegas não diverge tanto de alfabetizar crianças videntes, porém, é preciso adequar a metodologia para atender as restrições resultantes da falta de visão. Diante desse contexto, perguntou-se: como acontece o processo de alfabetização e letramento da criança cega?

Para responder a pergunta supracitada realizou-se uma pesquisa de cunho bibliográfico, tomando como base autores que realizaram pesquisas acerca do tema, sendo eles, Dias (2017); Farias (2011); Rosa e Selau, (2011a; 2011b); Leão (2010); Nunes e Locômodo (2010) e Borges (2008).

Esses autores deram sustentação teórica para que 04 (quatro) itens de discussão fossem listados para esse estudo, sendo eles: conhecendo a deficiência visual; o processo de alfabetização e letramento; o processo de alfabetização e letramento da criança cega; a situação da Educação Especial no Brasil.

No primeiro item, *conhecendo a deficiência visual*, procura-se trazer a definição de deficiência visual, e explicar que há dois tipos de deficiência, a cegueira e a baixa visão e/ou visão subnormal. Já no segundo item, o processo de *alfabetização e letramento*, busca-se discorrer sobre o processo de alfabetização e letramento, elucidando que são processos distintos e interdependentes.

Logo o terceiro item, o processo de *alfabetização e letramento da criança cega*, pretende-se esclarecer que, como a criança cega não tem a naturalidade da experiência de imitar o ato de escrever do vidente, ela tem certa desvantagem no momento da alfabetização. Por fim, no quarto item, *a situação da Educação Especial no Brasil*, apontam-se as políticas públicas que garantem os direitos da criança com deficiência à escolarização.

Diante do exposto, o objetivo desse estudo é verificar, por meio de uma pesquisa bibliográfica, como acontece o processo de alfabetização e letramento da criança cega.

2 | CONHECENDO A DEFICIÊNCIA VISUAL

Em face dos debates acerca da deficiência e suas marcas, é comum a preocupação com expressões usadas para se fazer referência às pessoas com deficiência, com o cuidado delas não sofrerem com depreciações. Por conta disto, é muito comum o uso da expressão deficiente visual do que o uso da palavra cego. No entanto, elas não são sinônimas.

O vocábulo deficiência visual é mais amplo visto que integra não apenas a cegueira como também a baixa visão. Embora, o termo cego possa ser considerado por algumas pessoas, como uma palavra depreciativa e até mesmo preconceituosa, aqui nesse trabalho, não se comunga dessa ideia.

A escolha do uso do termo cego encontra-se por ele trazer seu caráter descritivo, já que de acordo com o dicionário Houaiss, cega é aquela pessoa privada de visão, e é deste

fato que este estudo debate. Não há estigma no uso do vocábulo cego. A depreciação encontra-se em dar a entender que esta pessoa é menos qualificada do que pessoas videntes (NUNES; LOCÔMODO, 2010).

Segundo a Fundação Dorina Nowill para Cegos (2019) deficiência visual caracteriza-se pela perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da visão. Há dois tipos de deficiência, sendo elas, a cegueira e a baixa visão e/ou visão subnormal. A primeira é determinada pela perda total da visão ou pouquíssima capacidade de enxergar, onde não há qualquer percepção de luz. O uso de bengala, treinamentos de orientação e de mobilidade e o uso do sistema Braille são fundamentais.

Já a baixa visão e/ou visão subnormal implica no comprometimento do funcionamento visual, que podem ser compensados com o uso de recursos óticos especiais. Tanto a cegueira como a baixa visão pode ter origem congênita como em casos de catarata e glaucoma, que evoluem com o tempo (FARIAS, 2011).

Entre os dois limites da capacidade visual são apresentados patologias como miopia, estrabismo, astigmatismo, ambliopia, hipermetropia, que não representam necessariamente deficiência visual, mas que na infância devem ser identificadas e tratadas, já que elas podem interferir no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, principalmente, no que diz respeito ao processo de alfabetização e letramento.

3 | O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Para falar de alfabetização pode-se citar vários autores que realizaram e realizam estudos nesta área (REGO, 2007; RIBEIRO, 2004; CARVALHO, 1998). Esses autores e muitos outros que aqui não foram citados trouxeram importantes contribuições, no que diz respeito, a alfabetização, mas para falar sobre este assunto optou-se pela autora Emília Ferreiro (2001; 1997; 1985).

A autora mencionada trouxe uma contribuição original para a análise do aprendizado da língua escrita, haja vista que o foco da sua pesquisa estava no como a criança aprende, e não no como se ensina a ler e escrever. Chegou à conclusão de que a criança percorre fases para compreender a linguagem escrita, sendo elas: fase pré-silábica, fase silábica, fase silábico-alfabética e fase alfabética (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

A fase pré-silábica caracteriza-se pela criança ainda não estabelecer a relação entre a fala e a escrita, ou seja, ela ainda não diferencia as letras, então pode escrever fazendo o uso tanto de desenhos como letras ou símbolos.

Na fase silábica a criança passa a compreender que a escrita é a representação da fala e começa a fazer a relação entre a fala e a escrita, assim percebe os sons da sílaba, e concede para cada sílaba o valor de uma letra, que pode ou não ter o valor sonoro comum.

Na fase silábico-alfabética a criança está muito próxima de estar alfabetizada, onde

começa a acrescentar mais letras nas palavras que escreve, principalmente na primeira e na última sílaba. Cabe aqui relatar que essa fase, muitas vezes é confundida pelos professores como comer letras pelo aluno, quando na verdade ele está acrescentando mais letras à escrita das palavras.

Para finalizar, na fase alfabética a criança reconstruiu o sistema da língua e consegue ler e escrever. Aqui ela faz a relação entre o que fala e escreve, mas ainda não ortograficamente. O desafio agora é trabalhar com ela a correção ortográfica e gramatical. Portanto, a alfabetização não é a aquisição de uma técnica, mas a construção de um conhecimento com particularidades e grande complexidade, que é a linguagem escrita.

De antemão, o letramento é a condição ou o estado que adquire um grupo social, ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. É usar a leitura e a escrita para seguir instruções como receitas e manuais, comunicar-se por meio de um recado, emocionar-se com uma história, informar alguém sobre uma notícia, saber realizar a leitura de um mapa, entre outros (SOARES, 2011).

Diante do que foi mencionado, pode-se perceber que ser letrado é ir além da escrita. É saber ler e interpretar aquilo que é proposto, no caso ser um leitor competente, capaz de compreender, interpretar e criticar aquilo que se lê.

Nesse sentido, percebe-se a importância de uma pessoa ser alfabetizada e letrada, concedendo-lhe o direito de usufruir da escrita como bem cultural, tornando-o um sujeito mais participativo, por isso, a preocupação desse estudo com a alfabetização e letramento da criança cega.

4 | O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DA CRIANÇA CEGA

Para alfabetizar uma criança cega é importante entender que seu modo de aprender é diferente da criança vidente, haja vista que ela não terá a mesma experiência de imitar o ato de escrever, que é usado pelas crianças videntes.

Crianças videntes iniciam seu convívio com o mundo letrado desde cedo por meio da visão. Essa experiência de conviver em uma sociedade grafocêntrica que é centrada na escrita (Soares, 2011), permite a elas as vantagens e os benefícios para aprender a ler e escrever antes mesmo de ir para a escola.

O fato mencionado bem mostra que a limitação da visão trará desvantagens para a criança cega no seu processo de ensino-aprendizagem no que tange a alfabetização, pois tais crianças comumente iniciam seu contato com a leitura e a escrita somente quando entram para a escola.

Pesquisas realizadas por Dias e Vieira (2017), Rosa e Selau (2011a) apontam que a criança cega percorre as mesmas fases descritas por Emília Ferreiro (2001; 1997; 1985) para aprender a ler e escrever, mas seu modo de aprender se farão por meio dos outros sentidos, como o tato, o olfato, a audição e o paladar.

As autoras Dias e Vieira (2017) citam a autora Almeida (2002) e destacam que geralmente, tal criança não apresenta dificuldades intelectuais para aprender a ler e escrever, mas sim ela pode vir a ter desvantagens na aprendizagem por conta da falta de estimulação, pois:

A criança cega não passa com tal naturalidade por essas experiências enriquecedoras. Falta-lhe a condição de imitar; acaba, por essa razão, não tendo reais oportunidades de aprendizagem. O ato da escrita, tão simples e prazeroso para uma criança vidente, transforma-se numa lacuna para ela nos primeiros anos de sua vida (ALMEIDA apud DIAS; VIEIRA, 2017, p.183).

É considerável saber o grau de perda que a criança apresenta podendo ser baixa visão ou cegueira total, dessa forma o educador consegue adaptar o material didático conforme a necessidade de cada aluno, incluindo-o em todas as atividades escolares. Emília Ferreiro (1997) justifica que o aluno alfabetizado deve também ser letrado, desse modo, para que o aluno cego consiga atingir a expectativa de ser letrado devem ser utilizados materiais pedagógicos adaptados.

Por conta disso, o sistema Braille e o soroban são indispensáveis na alfabetização da criança cega, sendo essencial incentivá-la a usar o tato, como manusear objetos de várias formas, inclusive objetos planos e tridimensionais. Explorar jogos de encaixe, manipular formas geométricas e sentir diferentes texturas e relevos. Essas experiências serão responsáveis em ajudá-la a desenvolver a simbologia, que será essencial para o uso do Braille.

O sistema Braille foi elaborado por Charles Barbier e sua finalidade era a comunicação nas guerras, de maneira que os soldados pudessem fazer uma escrita e leitura na escuridão, no entanto, era muito laborioso. Tal sistema foi aprimorado por Louise Braille que ficou cego aos dezesseis anos, logo após machucar de forma grave seus olhos com uma ferramenta do pai aos três anos de idade (MENEZES e colaboradores, 2018).

Segundo Borges (2008), a escrita Braille torna-se natural para a pessoa cega, assim como a escrita a lápis para o vidente, o ensino do Braille acontece por meio da reglete e punção. Por reglete pode-se definir duas placas que podem ser tanto de metal como de plástico fixadas de um lado por articulações, de modo a permitir a colocação do papel, isso libera a escrita dos pontos em relevo, pressionando o papel com a punção. Na reglete se escreve da direita para a esquerda, na ordem convencional das letras, mas lê-se da esquerda para a direita.

Por sua vez, o soroban é um recurso para ensinar a matemática. É formado de duas partes separadas por uma régua horizontal podendo ser de plástico ou metal, chamada de régua de numeração. Seu uso pela pessoa cega começa a partir do início da alfabetização, e assim será usado por toda sua vida escolar e cotidiana (ROSA; SELAU, 2011b).

Para conseguir alfabetizar um aluno cego torna-se importante que os professores tenham formação, e principalmente, que conheçam o sistema Braille, bem como os demais recursos que venham a facilitar a aprendizagem desse aluno, como por exemplo: reglete, punção, alfabeto Braille ou brailito, blocos lógicos, dominós adaptados, material dourado, jogos, réguas adaptadas, mapas adaptados, guia de assinatura que irá auxiliá-lo a assinar seu próprio nome em tinta. Conhecer esses materiais é importante para que o professor possa avaliar e orientar seu aluno (BRASIL, 2006; LEÃO, 2010).

Diante do exposto percebe-se a importância do papel do professor no processo de alfabetização e letramento de uma criança, em especial nesse trabalho, para a criança cega, pois como Dias e Vieira (2017) expressam, a pessoa que se torna alfabetizada acaba por desvelar e solucionar segredos e enigmas, e a conquistar novas oportunidades, inclusive sentir-se inserida na sociedade.

Logo no próximo item, apresentam-se as políticas públicas que regem os direitos das pessoas em condição de deficiência, no que tange à Educação.

5 | A SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Para iniciar esse item recorre-se à Constituição Federal de 1988, que conforme é destacado no artigo 208, traz como missão principal o respeito e a garantia dos direitos de toda criança frequentar a escola de ensino comum (BRASIL, 1988). A partir desta constituição, independente da raça, cor, origem, doença, crença, deficiência, entre outras, nenhuma pessoa poderá ser excluída.

Também, a declaração Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida na cidade de Jomtien na Tailândia (1990) destacou a importância de garantir o acesso à escolaridade para todas as pessoas, independente das suas características, permitindo o desenvolvimento das suas potencialidades (BRASIL; UNICEF, 1990).

Do mesmo modo, a Declaração de Salamanca ocorrida na Espanha, em 1994, teve como objetivo, incluir todos os alunos na escola convencional, independente das suas necessidades (BRASIL, 1994).

Bem como, a Lei nº 9394 do ano de 1996 confirma também que a Educação Especial deve ser ofertada, de maneira preferencial na escola regular, e as escolas precisam se organizar com técnicas, métodos, currículos e recursos próprios, para assistir com qualidade todos os seus alunos. (BRASIL, 1996).

Em 2001, a resolução nº 02 do Conselho Nacional de Educação, é produzido as Diretrizes Nacionais para a educação das pessoas com deficiência, em todas as fases da Educação Básica, para que venha a estruturar-se, de forma a matricular e atender essas pessoas com qualidade (BRASIL, 2001).

No ano de 2008, o Brasil cria a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva

da Educação Inclusiva (2008). Esta política leva os sistemas de ensino a se transformar em sistemas de Educação Inclusiva. Considera-se um grande avanço para a Educação, por submeter a Educação Especial como parte da proposta pedagógica da escola (BRASIL, 2008).

Por fim, foi criada a Lei nº 13.146, de 06 de Julho de 2015, conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, ou Estatuto da Pessoa com Deficiência. Ela versa sobre todos os direitos da pessoa com deficiência, desde o direito a vida e acesso à justiça, até os crimes e as infrações administrativas.

As políticas supracitadas pretendem garantir e proporcionar, condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades essenciais, bem como a plena participação delas na sociedade, inclusive de estar na escola e aprender a ler e escrever, ou seja, tornar-se uma pessoa alfabetizada e letrada.

6 | CONSIDERAÇÕES

Por meio da pesquisa bibliográfica realizada verificou-se que a criança cega, de maneira geral, não apresenta dificuldades cognitivas para ser alfabetizada e letrada, porém, ela pode apresentar dificuldades por conta da falta de estimulação. Nesse sentido, torna-se relevante que ela venha a frequentar o mais breve possível a escola de ensino comum, como o atendimento educacional especializado (AEE).

No entanto, pode-se averiguar que, para além das políticas públicas que regem os direitos da pessoa com deficiência de frequentar a escola, torna-se importante pensar na importância da formação dos professores e da escola como um todo para atendê-la com qualidade, tendo em conta que alfabetizar um aluno cego exige mudanças significativas, desde a parte pedagógica como de acessibilidade.

Enfim, a importância do letramento na alfabetização da criança cega vai além de ensinar a ler e escrever. Envolve também a conscientização dos pais e responsáveis dessa criança, pois o quanto antes ela frequentar a escola de ensino comum e o atendimento educacional especializado (AEE), ela poderá receber os estímulos necessários que a ajudará a realizar a tão importante leitura de mundo preconizada por Paulo Freire (1989).

Ler o mundo poderá lhe proporcionar dignidade, equidade e emancipação, dando-lhe a honra, sobretudo, de ter acesso ao conhecimento, de se expressar, de ser inserida na sociedade, e principalmente, exercer de fato sua cidadania.

REFERÊNCIAS

BORGES, José Antônio dos Santos. – **Do Braille ao Dosvox**: diferenças nas vidas dos cegos brasileiros. Rio de Janeiro. 2008. 343f. (Tese) Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia (COPPE), Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_15.12.1998/CON1988.pdf>. Acesso em: 09 de fev. 2019.

_____.; UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Conferência de Jomtien: Tailândia, 1990. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, 1990. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm> Acesso em 02 fev. 2019.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF, 1994.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 09 de fev. 2019>.

_____. Resolução nº 02/ 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em: 09 de fev. 2019.

_____. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão, 2ª ed. Coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunoscegos.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2019.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>> Acesso em: 09 de fev. 2019.

_____. **Lei Brasileira de Inclusão/Estatuto da Pessoa com Deficiência**, Nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.pcdlegal.com.br/lbi/wp-content/themes/pcdlegal/media/downloads/lbi_simples.pdf>. Acesso em: set. 2019.

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1998.

DIAS, Elaine Maria; VIEIRA, Francileide Batista de Almeida. O processo de aprendizagem de pessoas cegas: um novo olhar para as estratégias utilizadas na leitura e escrita. **Revista Educação Especial**, vol. 30, núm. 57, 2017.

FARIAS, Vanusa Moreira. **A importância da atuação do professor frente ao aluno cego**. 2011. 62f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 2011.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. **Coleção polêmicas do nosso tempo**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre Alfabetização**. 24ªed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Com todas as letras**. 6ªed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____.; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 4ªed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FUNDAÇÃO DORINA NOWILL PARA CEGOS. Disponível em: <<https://www.fundacaodorina.org.br/a-fundacao/deficiencia-visual/o-que-e-deficiencia/>>. Acesso em: 10 de set. 2019.

LEÃO, Eliane Rodrigues. **O processo de alfabetização de crianças com deficiência visual**: a importância

da preparação docente. 2010. 23 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade Alfredo Nasser, Aparecida de Goiânia. 2010.

MENEZES, Maria Aparecida Ramos e colaboradores. **Novos paradigmas para a pessoa com deficiência: a inclusão como marco no Estatuto da Pessoa com Deficiência**. João Pessoa: A União, 2018.

MUNHOZ, Ana Alice Camargo. Projeto de oficinas de coro promove integração entre usuários do CAHEK. **Itapira News**, Itapira, 19 de dezembro de 2017. Disponível em: <<https://www.itapiranews.com.br/projeto-de-oficinas-de-coro-promove-integracao-entre-usuarios-do-cahek/>>. Acesso em: 13 de dez. de 2019.

NUNES, Sílvia; LOCÔMODO, José Fernando Bitencourt. O aluno cego: preconceito e potencialidades. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.) vol.14 no1 Campinas jan./ jun. 2010.

REGO, Lúcia Lins Browne. **Alfabetização e Letramento**: Refletindo sobre as atuais controvérsias. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alfbsem.pdf>> Acesso em: 10 de jan. de 2007.

RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Global, 2004.

ROSA, Louise; SELAU, Bento. Algumas Considerações sobre o Processo de Alfabetização de Crianças Cegas. **Revista Benjamin Constant**, nº 49, 2011a. Disponível em: <http://www.ibr.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin_constant/2011/edicao-49-agosto/Nossos_Meios_RBC_RevAgo2011_Artigo_1.doc> <<https://docplayer.com.br/20386705-Artigo1-tema-alfabetizacao-algumas-consideracoes-sobre-o-processo-de-alfabetizacao-de-criancas-cegas.html>> Acesso em: 15 de ago. 2019

_____. Crianças cegas em processo de alfabetização: algumas considerações. **XX Congresso de Iniciação Científica e III Mostra Científica**. Universidade Federal de Pelotas – RS, 2011b. Disponível em: <http://www2.ufpel.edu.br/cic/2011/anais/pdf/CH/CH_00035.pdf> Acesso em: 15 de ago. 2019.

ESCOLA POLO PARA ALUNOS SURDOS: EXPERIÊNCIA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BAGÉ

Data de aceite: 04/08/2020

Data de submissão: 04/05/2020

Francine Carvalho Madruga

Universidade Federal do Pampa, Programa
de Pós-Graduação em Educação, Mestrado
Acadêmico em Ensino
Bagé – RS

<http://lattes.cnpq.br/1210025006234961>

Ingrid da Silva Torma

Secretaria Municipal de Educação e Formação
Profissional, Setor Pedagógico de Anos Iniciais
Bagé – RS

<http://lattes.cnpq.br/9872696419759510>

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo principal compartilhar uma experiência inovadora desenvolvida na rede municipal de ensino de Bagé/RS: a escola polo para alunos surdos. Esta é uma pesquisa de caráter descritivo, pois sua finalidade é apresentar uma dada realidade. O projeto da escola polo foi idealizado pelo Setor de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional de Bagé/RS. Sua implementação aconteceu no início do ano letivo de 2018 em uma das escolas da rede, selecionada pela mantenedora, considerada pela sua localização central e espaço físico amplo, com salas extra e espaços de socialização e convivência coletiva.

A necessidade surgiu como reivindicação da comunidade surda, famílias e profissionais da área. Apesar da recente implementação, pode-se afirmar que a experiência é bem aceita pela comunidade escolar e comunidade surda local. Os alunos surdos têm suas necessidades culturais e linguísticas contempladas por uma equipe de profissionais engajada e comprometida, assim como, na interação entre surdos e ouvintes. Ainda existem muitos desafios a serem enfrentados e superados para alcançar o objetivo fundamental do projeto, é necessário investir em formação continuada, estrutura física e equipamentos, regulamentar documentos e reorganizar o currículo (em sua visão abrangente). Este projeto dá início a busca de um ambiente bilíngue que ultrapasse os muros da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Escola polo; Aluno surdo; Cultura surda; Libras; Inclusão.

POLO SCHOOL FOR DEAF STUDENTS: EXPERIENCE OF THE MUNICIPAL NETWORK OF BAGÉ EDUCATION

ABSTRACT: The main objective of this article is to share an innovative experience developed in the municipal school system in Bagé / RS: the polo school for deaf students. This is a

descriptive research, because its purpose is to present a given reality. The Polo School project was designed by the Inclusive Education Sector of the Municipal Secretariat for Education and Professional Training in Bagé / RS. Its implementation took place at the beginning of the 2018 school year in one of the schools of the network, selected by the maintainer, considered for its central location and ample physical space, with extra rooms and spaces for socializing and collective living. The need arose as a demand from the deaf community, families and professionals in the area. Despite the recent implementation, it can be said that the experience is well accepted by the school community and the local deaf community. Deaf students have their cultural and linguistic needs addressed by a team of professionals engaged and committed, as well as, in the interaction between deaf and deaf, deaf and listeners. There are still many challenges to be faced and overcome in order to achieve the fundamental objective of the project, it is necessary to invest in continuing education, physical structure and equipment, to regulate documents and to reorganize the curriculum (in its comprehensive view). This project starts the search for a bilingual environment that goes beyond the school walls.

KEYWORDS: Polo school; Deaf student; Deaf culture; Brazilian Sign Language; Inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

No contexto escolar, para que os alunos com surdez desenvolvam suas competências e habilidades (aprendizagem e socialização), é preciso, primeiramente, compreender como eles aprendem, assim como, respeitar e conhecer a cultura da comunidade surda. Apropriar-se de sua primeira língua, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), é fundamental, como principal meio de comunicação, interação e como uma forma de fazer valer este direito adquirido da pessoa surda. Neste sentido, a Libras poderia ser incorporada, tanto nas escolas, quanto na sociedade como um todo.

Considera-se pessoa surda, aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura, principalmente, pelo uso da Libras (BRASIL, 2005).

Muitas vezes, as escolas comuns não conseguem atender (sem aqui analisar os possíveis motivos) às especificidades linguísticas destes alunos, que necessitam de aprendizagens contextualizadas, com condições de desenvolver suas habilidades cognitivas, linguísticas e socioafetivas.

Considerando o exposto, através de uma reivindicação da comunidade surda local, a Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional de Bagé (SMED) criou um Projeto para implementação de uma escola, comum inclusiva, polo para alunos com surdez, com a intenção de que se torne bilíngue a longo prazo. Para tanto, uma escola de Ensino Fundamental da rede, selecionada, está em fase de adequação de sua estrutura física e pedagógica.

Segundo Pereira (2011), o bilinguismo refere-se ao ensino de duas línguas para os surdos. A primeira, a língua de sinais, a qual oferece a base para o aprendizado da segunda, a Língua Portuguesa (no caso do Brasil), preferencialmente, na modalidade escrita.

Sendo assim, o objetivo principal deste artigo é o de relatar a experiência inicial da implementação de uma escola, comum inclusiva, polo para alunos com surdez na rede pública municipal de ensino de Bagé. Assim, define-se como problema de pesquisa norteador do estudo: Como esta escola polo, para alunos surdos, está organizada para o desenvolvimento desta prática de inclusão inovadora na rede municipal de ensino de Bagé?

2 | METODOLOGIA

O compartilhamento desta experiência é de caráter descritivo, pois relata uma ação concreta no campo educacional, em desenvolvimento na rede municipal de ensino de Bagé, a implementação de uma escola polo para alunos surdos, a partir de seu projeto de implementação e da visão do Setor de Educação Inclusiva da SMED.

Segundo Triviños (2007), a pesquisa descritiva propõe-se a relatar a respeito de determinada realidade, população, cultura ou fenômeno, sem o objetivo de explicá-los. Portanto, a finalidade deste estudo não é a de interferir na realidade, mas apenas apresentar uma estrutura dentro de um determinado sistema.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Projeto da Escola Polo para Alunos com Surdez, foi idealizado e elaborado no segundo semestre de 2017, pelo Setor de Educação Inclusiva, da Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional de Bagé/RS, com o objetivo de concentrar e incluir os alunos surdos, da rede municipal de ensino, em turmas comuns de uma única escola. A necessidade surgiu da reivindicação de alunos com surdez, seus responsáveis e alguns profissionais da área, considerando a aprendizagem e interação dos alunos surdos, pois as escolas comuns, muitas vezes, não atendiam às especificidades linguísticas.

Para tanto, a SMED optou por uma escola de ensino fundamental (pré I a 9º ano) central e ampla para acolher aos alunos surdos das diversas regiões do município, disponibilizando transporte escolar quando necessário.

A escola polo possui 327 alunos, destes 07 surdos, 25 professores da sala comum, 03 profissionais do Atendimento Educacional Especializado para Pessoa com Surdez (AEE-PS), 03 professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para outras deficiências, 08 tradutores intérprete de Língua de Sinais (TILS), 12 cuidadores e 09 funcionários.

Nas salas regulares, são ofertados, para os alunos com surdez, a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como primeira língua, e o idioma português, como segunda língua, por intermédio do intérprete. Sendo considerada a Libras como meio de comunicação e instrução, entendida como componente curricular que possibilite aos alunos surdos o acesso ao conhecimento, à ampliação do uso social e à reflexão sobre a funcionalidade nos diferentes usos.

Acontece na escola, periodicamente, o Momento Libras, em que há uma oportunidade para que todos possam aprender a se comunicar através da Libras, comprometendo-se com o projeto. Vale destacar que está previsto no projeto de implementação que cada turma tenha matriculado, no máximo, dois alunos surdos (SMED, 2017), garantindo um ambiente mais adequado ao atendimento de especificidades e de inclusão a todos os alunos com qualidade no processo de ensino e aprendizagem.

Ainda é preciso considerar algumas questões relativas à estrutura e regulamentação do projeto: equipamentos e recursos específicos para sala de recursos de AEE – PS; adequações no espaço físico (sinal luminoso e identificação de todos os espaços); maior frequência de capacitações dos profissionais para receber estes alunos; revisão dos documentos norteadores da escola (PPP, Regimento Escolar) para organização curricular, que deverá considerar a Base Nacional Comum Curricular, o Referencial Curricular Gaúcho, o Documento Orientador do Território Municipal (em construção) e o componente curricular Libras. Tais questões são um desafio em reflexão pela comunidade escolar e pela mantenedora.

O funcionamento desta Escola Polo, iniciado em 2018, por ser recente carece de dados comparativos para garantir os resultados positivos. Contudo, acredita-se que o processo de ensino-aprendizagem acontece no contexto das relações. Assim, é fundamental oportunizar à criança que se encontra em processo de desenvolvimento de uma língua, um ambiente proveitoso, com relações sociais de qualidade, através de trocas sociais, culturais, cognitivas e linguísticas.

4 | CONCLUSÃO

A escola polo é uma realidade em construção na rede municipal de ensino de Bagé, que atende a solicitação, principalmente, dos alunos surdos e seus responsáveis, os quais se sentiam isolados nas escolas comuns, por não terem suas necessidades culturais e linguísticas atendidas em sua totalidade, pois, muitas vezes, a interação acontecia somente entre o surdo e o TILS. Portanto, o projeto é bem aceito pela comunidade escolar. Professores e equipe diretiva estão comprometidos e engajados na sua concretização, assim como, as famílias têm demonstrado envolvimento no processo.

Muitos são os desafios a serem enfrentados e superados para alcançar o objetivo fundamental do projeto, incluir efetivamente aos alunos surdos. Ainda é necessário investir,

fortemente, na formação continuada da equipe escolar, na estrutura física do espaço, na regulamentação dos documentos e reorganização curricular.

A escola polo já se configura como um espaço efetivo de interação e aprendizagem entre surdos e surdos, surdos e ouvintes, onde a cultura surda é compartilhada e respeitada por todos. Este é o início de uma grande e importante caminhada na perspectiva da educação inclusiva para a comunidade surda e comunidade escolar em busca de um ambiente bilíngue que ultrapasse os muros da escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União - Seção 1 – Página 28 – 23/12/2005.

PEREIRA, M. C. da C (Org.) **LIBRAS: conhecimentos além dos sinais**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

SMED. **Projeto de implementação de escola polo para alunos surdos**. Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional de Bagé – Setor de Educação Inclusiva. 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2007.

FATORES DE VULNERAÇÃO DE ESTUDANTES COM O TDAH SOB O ESCOPO DA BIOÉTICA DE PROTEÇÃO: UM ESTUDO DE CASO

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 29/04/2020

Simone Schelbauer Moreira Paes

Pontifícia Universidade Católica

Curitiba – Paraná

<http://lattes.cnpq.br/5096036203247043>

Daiane Priscila Simão-Silva

Pontifícia Universidade Católica

Curitiba – Paraná

<http://lattes.cnpq.br/2443169763902077>

RESUMO: A inclusão dos estudantes com o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) em turmas regulares da Educação Básica é garantida pelas normativas de Educação Especial no Estado de Santa Catarina. Contudo é necessário que haja consonância entre as garantias normatizadas e a prática escolar. O presente artigo teve como objetivo discutir os fatores que dificultam e contribuem a aplicação das Diretrizes de Educação Especial do Estado por parte dos profissionais da Educação, com relação aos estudantes com TDAH, partindo do princípio de vulnerabilidade da Bioética de Proteção. Realizou-se um estudo de campo com levantamento de dados e de entrevistas semiestruturadas aos profissionais da Educação, e para isso utilizou-se a análise de conteúdo de

Bardin e de estatística descritiva. Identificou-se fatores de vulneração no ambiente educacional, que dificultam colocar em prática as normativas de inclusão, como a falta de reconhecimento do TDAH, estratégias pedagógicas insuficientes e a vulneração própria do transtorno. Esses fatores comprometem a Educação Inclusiva dos estudantes com o transtorno e ferem os Direitos Humanos básicos de respeito à igualdade e dignidade humana, dentre outros princípios. Para facilitar a aplicação das Diretrizes de Educação Especial no ensino regular, elencou-se fatores de proteção, como um princípio moral mínimo de beneficência e justiça. A proteção é corresponsabilidade do Estado, sociedade e famílias como um todo. Nesse contexto, é necessário qualificar os Profissionais da Educação para o reconhecimento do TDAH, para estratégias pedagógicas adequadas e outras ferramentas didáticas mais específicas, além do reconhecimento e incentivo aos Professores, resultando na garantia de direitos que visem a promoção efetiva da inclusão dos estudantes com o TDAH.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Vulnerabilidade. TDAH. Bioética e Educação.

FACTORS OF STUDENT VULNERATION WITH ADHD UNDER THE SCOPE OF PROTECTION BIOETHICS: A CASE STUDY

ABSTRACT: The inclusion of students with Attention Deficit / Hyperactivity Disorder (ADHD) in regular Basic Education classes is guaranteed by the Special Education regulations in the State of Santa Catarina. However, there is a need for consistency between standardized guarantees and school practice. This article aimed to discuss the factors that hinder and contribute to the application of the State Special Education Guidelines by Education professionals, in relation to students with ADHD, based on the principle of vulnerability in Protection Bioethics. A field study was carried out with data collection and semi-structured interviews with Education professionals, and for that, Bardin's content analysis and descriptive statistics were used. The vulnerability factors were identified in the educational environment, which make it difficult to put the inclusion norms into practice, such as the lack of recognition of ADHD, insufficient pedagogical strategies, and the vulnerability of the disorder. These factors compromise the Inclusive Education of students with the disorder and undermine basic Human Rights with respect for equality and human dignity, among other principles. In order to facilitate the application of the Special Education Guidelines in regular education, protective factors were listed, such as a minimum moral principle of beneficence and justice. Protection is the responsibility of the State, society, and families as a whole. In this context, it is necessary to qualify the Education Professionals for the recognition of ADHD, for appropriate pedagogical strategies and other more specific teaching tools, in addition to the recognition and encouragement of Teachers, resulting in the guarantee of the rights aimed at the effective promotion of the inclusion of students with ADHD.

KEYWORDS: Inclusion. Vulnerability. ADHD. Bioethics and Education.

1 | INTRODUÇÃO

A inclusão dos estudantes com o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) em turmas regulares da Educação Básica é garantida pelas normativas de Educação Especial no Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2016), e este é o primeiro passo para nortear a prática escolar adequada no processo inclusivo.

O TDAH é caracterizado pela falta de atenção, agitação e impulsividade, que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional (APA, 2014). Neste contexto, é possível identificar o ambiente escolar como um campo de vulnerabilidades devido ao comprometimento das habilidades cognitivas e comportamentais.

Há elementos de vulnerabilidades que passam despercebidos pelo educador, protagonista deste processo de inclusão efetiva. Tomar conhecimento da condição vulnerante do estudante com o TDAH, contribui significativamente para a redução, por exemplo, da estigmatização através de rótulos, da discriminação pela negação da existência do 'outro' diferente do padrão e sua consequente exclusão.

Para superar as vulnerações que o transtorno acarreta, trabalhando o meio de inserção e as relações interpessoais, se faz necessário uma garantia mínima de proteção dos estudantes com o TDAH. Assim, a Bioética de Proteção pode ser acessada como ferramenta teórica e prática no intuito de compreender, descrever e tentar resolver os conflitos escolares de inclusão. Essa corrente da Bioética prioriza a proteção das pessoas vulneradas contra algum tipo de intimidação que possa ameaçar a sua existência (SCHRAMM, 2011). É nesse contexto que a inclusão deve garantir em sua totalidade, o direito universal de igualdade e de respeito pela vida humana e as liberdades fundamentais (BRASIL, 2008).

2 | OBJETIVO

Discutir os fatores que dificultam e contribuem a aplicação das Diretrizes de Educação Especial do Estado de Santa Catarina por parte dos profissionais da Educação, com relação aos estudantes com o TDAH, partindo do princípio de vulnerabilidade da Bioética de Proteção.

3 | METODOLOGIA

Realizou-se um estudo de campo com o levantamento de dados e entrevistas semiestruturadas aos profissionais da Educação, utilizando-se a análise de conteúdo de Bardin e de estatística descritiva.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da prática da Educação Inclusiva dos estudantes com TDAH, vivenciada pelos professores das escolas estaduais de Mafra/SC, em paralelo com as Diretrizes de Educação Especial do Estado de Santa Catarina, foi possível identificar e sintetizar fatores de vulneração no ambiente educacional. Destaca-se, no contexto de proteção, a falta de reconhecimento do TDAH, as estratégias pedagógicas de ensino insuficientes e a vulneração própria do transtorno. Outro fator de vulneração destacado, desfavorável aos profissionais da Educação, é descrito por Miranda (2011), como a jornada de trabalho excessiva, a desvalorização financeira, sem incentivos de reconhecimento pessoal e a violência escolar. Tais fatores dificultam colocar em prática as normativas de inclusão dos estudantes com o TDAH e ferem os Direitos Humanos básicos de respeito à igualdade e dignidade humana, dentre outros princípios.

O processo de inclusão deve visar minimizar as condições de vulneração que o TDAH acarreta nos estudantes. A vulneração, segundo Schramm (2008) vitimiza e aprisiona as pessoas de suas liberdades e competências necessárias para ter uma vida digna. Neste

sentido, o cenário apresentado no contexto da educação terá impacto direto na dignidade dos estudantes com TDAH.

Após a identificação dos fatores de vulneração, numa perspectiva Bioética, permitiu-se propor formas de superação, visando a proteção dos estudantes incluídos, baseado no respeito concreto ao princípio de justiça. Esse princípio na Bioética de Proteção tem como condição *sine qua non* a equidade para que se alcance a igualdade (SCHRAMM, 2008). A promoção da igualdade, se não compreendida num contexto equitativo, pode ser mais vulnerante que protetor e a realidade da inclusão se dá sem a devida preparação dos profissionais da Educação para criação de um ambiente que seja igualitário no sentido protetivo.

Dentre os fatores de proteção, que facilitam a aplicação das Diretrizes de Educação Especial, destaca-se a qualificação continuada dos profissionais da Educação, por meio do reconhecimento do TDAH, de estratégias pedagógicas adequadas, o reconhecimento e incentivo aos professores, de modo a beneficiar os estudantes com o transtorno. Além disso, a superação de estigmas (rótulos), preconceito e *bullying* dos estudantes com o TDAH, advindos pelo comprometimento das habilidades cognitivas e comportamentais, só será eficaz e terá um efeito protetor, se os profissionais da Educação estiverem aptos e integrados com a equipe pedagógica para trabalhar no contexto inclusivo. Sendo assim, a responsabilização pela tal proteção, cabe ao Estado, às famílias e a sociedade como um todo, resultando na garantia de direitos que visem a promoção efetiva de uma inclusão digna dos estudantes com o TDAH, no ensino regular.

Assim como o TDAH é um transtorno multifatorial, as medidas protetivas para estes estudantes devem ser multidisciplinares. A falta do cuidado multiprofissional e da interação entre profissionais da Saúde, Escola e Família, conforme apontado nos resultados, debilita todo o processo de proteção. Vale ressaltar que a proteção, no sentido Bioético, “é dar o suporte necessário para que o próprio indivíduo potencialize suas capacidades e possa fazer suas escolhas de forma competente” (SCHRAMM, 2008, p.17). Esta visão do processo inclusivo precisa ser disseminada para que toda equipe compreenda seu papel na atuação junto aos estudantes com TDAH.

Desta forma, o presente trabalho propicia um “diagnóstico” das condições de vulneração do TDAH e salienta a importância da discussão do tema Educação Inclusiva no contexto da Bioética, enfatizando a possibilidade de atuação a partir da Bioética de Proteção, visando a promoção de uma vida digna, que potencialize as capacidades dos estudantes com o transtorno.

REFERÊNCIAS

APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**: DSM-V. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento, et al. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. 948 p.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2008. 63 p. Disponível em: <goo.gl/lv4AMr> Acesso em: 06 mai. 2019.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. Desafios da formação: dialogando com pesquisas. In: CAIADO, Katia; JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011. 224 p.

SANTA CATARINA (Estado). **Resolução nº 100/2016/CEE/SC**: Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Florianópolis, 2016. 6 p. Disponível em: <goo.gl/Q6lkst> Acesso em: 01 fev. 2019.

SCHRAMM, Fermín Roland. A Bioética de Proteção é pertinente e legítima? **Bioética**. v. 19, n. 3, p. 713-724, out. 2011. Disponível em: <goo.gl/YeKh8z> Acesso em: 06 mai. 2019.

SCHRAMM, Fermín Roland. Bioética da Proteção: ferramenta válida para enfrentar problemas morais na era da globalização. **Bioética**, Brasília: v. 16, n. 1, p. 11-23, fev. 2008. Disponível em: <goo.gl/jLR3mx> Acesso em: 09 nov. 2016.

GNOSIOLOGIA NAS INVESTIGAÇÕES EM EDUCAÇÃO SEXUAL: UMA PROPOSTA DE AGENDA DE PESQUISAS

Data de aceite: 04/08/2020

Solange Aparecida de Souza Monteiro

UNESP

Claudionor Renato da Silva

UFJG

Débora Cristina Machado Cornélio

UNESP

Valquiria Nicola Bandeira

UNIARA

Marilurdes Cruz Borges

UNIFRAN

RESUMO: Gnosiologia ou Teoria do Conhecimento assume, atualmente, o que, em sua raiz, o era a Epistemologia, na originalidade de seu surgimento na Filosofia e, Epistemologia passa a ser sinônimo de Epistemologia da Ciência. Este Ensaio Teórico pretende trazer os princípios e fundamentos, bem como, apontar alguns referenciais gnosiológicos para a área da Educação Sexual, na proposição de uma agenda de pesquisas que se apresentem como gnosiológicas para se transformarem em currículo para a Educação Sexual, seja na educação escolar ou espaços não-escolares. De metodologia bibliográfica, o estudo é concluído com desafios à iniciação científica e à pesquisas *stricto sensu*.

PALAVRAS-CHAVE: Gnosiologia. Educação sexual. Pesquisas.

GNOSIOLOGY IN SEXUAL EDUCATION

RESEARCH: A RESEARCH AGENDA

PROPOSAL

ABSTRACT: Gnosiology or Theory of Knowledge currently assumes what Epistemology was at its root, in the originality of its emergence in Philosophy, and Epistemology becomes synonymous with Epistemology of Science. This Theoretical Essay intends to bring the principles and foundations, as well as, to point out some gnosiological references for the area of Sexual Education, in the proposal of a research agenda that present themselves as gnosiological to become curriculum for Sex Education, either in school education or non-school spaces. With bibliographic methodology, the study concludes with challenges to scientific initiation and *stricto sensu* research.

KEYWORDS: Gnosiology. Sex education. Researches.

INTRODUÇÃO

O presente estudo de caráter teórico traz à discussão o retorno da gnosiologia (teoria

do conhecimento) na frente de estudos da área educacional, particularmente, a Educação Sexual, temática esta, quase em desuso nos artigos em periódicos e nas dissertações e teses. A ideia é que as bases gnosiológicas orientem estudos e pesquisas em Educação Sexual, concentradas na origem, na organização ou evolução, talvez, sedimentação que permitiram ou permitem a construção de conhecimentos em Educação Sexual, que esteja fora, ausente, do conhecimento científico ou escolar. Estes tratados em outra instância, a da Epistemologia da Ciência ou Filosofia da Ciência.

Para os argumentos por uma Gnosiologia em Educação Sexual que se pretende transformar em currículo, nas considerações discursivas e finais, apresenta-se uma proposta de agenda de pesquisas que valorizem as técnicas etnográficas (PFAFF, 2010; GHEDIN; FRANCO, 2011), dado que estas técnicas propiciam nos estudos em sexualidade humana e, na particularidade dos fundamentos gnosiológicos, a relação dos conhecimentos em sexualidade permeada pela cultura, na relação com o “outro”.

CHAUÍ (2000) já nos deixa explícito, bem como CASTANÕN (2007), que gnosiologia é o ato de conhecer do humano, o processo do pensamento; descreve ou incorpora todos os tipos de formas de conhecer, de construir conhecimento.

Stanislavs Ladusãns (1992, p. 32) define gnosiologia como “[...] uma ciência filosófica num sentido rigoroso, isto é, ela é um conjunto sistemático de conhecimentos, referentes às últimas causas e condições necessárias do conhecimento da verdade. [...]”.

Gnosiologia como Teoria do Conhecimento diz respeito ao como se conhece e quais as formas de se conhecer ou “saber algo”: pensar tudo que possa estar na relação sujeito (o humano) e objeto (o que se conhece ou se passa a conhecer; a realidade). E, desta relação, pontuar também: a) qual a origem do conhecimento ou como se passa a conhecer; b) como se dá o processo de consolidação deste conhecimento ou saber; c) como se chega à verdade deste conhecimento – ponto último ou máximo, no interior da Filosofia.

Esse exercício gnosiológico foi apresentado de diferentes formas e por diferentes filósofos como René Descartes (1596-1650), John Locke (1632-1704) e Immanuel Kant (1724-1804). Atualmente, autores como HEGENBERG (1975), RICKEN (2003).

Em Educação Sexual, estudos sob a base da Gnosiologia estão ocupados em encontrar ou pelo menos identificar, como se conhece sobre sexualidade, ou seja, elencar e identificar a origem, o processo de construção, a consolidação e a modificação (se ela existe ou não) deste conhecimento(s). A origem do conhecimento não é apenas escolar, não é apenas científica. Há muitas formas de se conhecer.

Temos, então, na Filosofia várias correntes de pensamento gnosiológicos. Elenca-se alguns referenciais para os estudos na Educação Sexual:

- O ciclo gnosiológico freireano (FREIRE, 1986; 1987, 2002, 2007 a, b).

- A gnosiologia pluridimensional de STANISLAVS LADUSĀNS (1992).
- A gnosiologia de Steiner (STEINER, 2004).
- A gnosiologia de Habermas (HABERMAS, 1992).
- A gnosiologia pós-moderna de Boaventura de Sousa Santos (SANTOS, 1999; 2011) e MORIN (2005).

No espaço deste Ensaio, nos deteremos em Paulo Freire, um importante referencial na área da Educação Sexual, nas discussões emancipatórias, tão presentes em nossa produção nacional. Os outros referenciais deixaremos para outro momento, ficam, como indicadores aos pesquisadores(as).

Paulo Freire cria o ciclo gnosiológico (ciclo de ensinar e aprender), ou, o ciclo do conhecimento como prática pedagógica, sob as dimensões epistemológicas, histórico-filosóficas, político-ideológicas, comunicativa e dialógica, ética e estética, pedagógico-cultural e institucional e de gestão. Para Paulo Freire é a curiosidade do sujeito que permite construir o conhecimento sobre o objeto. E isso se faz pela criticidade (FREIRE, 1996), pelo distanciamento, em que, uma sequência de ações são operacionalizadas pelo sujeito sobre o objeto, ou dito de outra forma, o sujeito ‘incide’ sobre o objeto sua observação, constrói a delimitação necessária na observação e aproximação, faz o “cercamento” para comparar, perguntar, “vasculhar”.

As obras FREIRE (1986; 1987, 2002, 2007 a, b). são bases do ciclo gnosiológico, ou melhor dizendo, para um procedimento gnosiológico de agenda de pesquisas que se propõe neste Ensaio Teórico.

Paulo Freire (FREIRE, 1986; 1987; 2002; 2007 a; 2007 b) associou o ato gnosiológico (ou, ato de conhecer) ao ato pedagógico e, por extensão e consequência, *práxis*. Ele constrói a categoria “ciclo de ensinar e aprender” que também chama de “ciclo gnosiológico”.

Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “do-discência”-docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são, assim, práticas requeridas por esses momentos do ciclo gnosiológico. (FREIRE, 2007 a, p. 28).

Freire, trata a educação humanista como um projeto gnosiológico: o ato cognoscente é sempre, ao final, compartilhado com outro e outros sujeitos, sob ação num objeto cognoscível. “[...] conhecer é tarefa dos sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer (FREIRE, 2002, p. 27).

Como se demonstrará na proposta do programa de pesquisas com a gnosiologia são muitos os teóricos do conhecimento. O primeiro passo, portanto, é definir com que teórico seguir. O procedimento é o mesmo dos estudos em sexualidade no âmbito da Filosofia da Ciência, da Epistemologia da Ciência: elege-se um epistemólogo e se discorre

sobre o assunto. Um dos epistemólogos mais utilizados em nossa área é Michel Foucault. Dos referenciais indicados aqui, em gnosiológica, na particularidade de Paulo Freire é possível a construção gnosiológica para se pensar a Educação Sexual, investigando a origem e as formas pelas quais se passa a conhecer sobre sexualidade, conhecimentos que não nascem na escola, mas no dia a dia das pessoas, nas suas vozes e vivências; nasçam na realidade social (BERGER; LUCKMANN, 2001); nasçam da cultura (PARKER; AGGLETON, 2007) e de uma “possível” sociologia da sexualidade como nos apresenta BOZON (2004).

Uma vez consideradas essa construção e opção por um autor e obra e operacionalizadas as formulações indicadas se organiza o currículo, se projeta o conteúdo em Educação Sexual, dos conhecimentos em sexualidade, que nasceram das relações sociais e da cultura. É disso que se trata esta proposta gnosiológica que recorrerá à Antropologia e às práticas etnográficas para a Agenda de pesquisas que se está a construir neste Ensaio Teórico.

Carole Vance (VANCE, 1995) afirma que a Antropologia ao se referir à sexualidade construiu um caminho reflexivo complexo e contraditório. Complexo, pois, lança a dúvida se a sexualidade humana é uma ciência e, ela mesma, a Antropologia tem sido pouco corajosa em abordar o tema. E, também contraditório, o seu caminho na leitura da “sexualidade humana”, na medida em que, não possui uma metodologia que de fato consiga extrair a realidade na questão principal sobre quem é o pesquisador(a); questiona-se, sua legitimidade, na concepção antropológica. O contraditório, então, se baseia na pergunta antropológica: qual a metodologia de pesquisas sobre a sexualidade humana?

Uma das partes do artigo de VANCE (1995) é a “chamada de atenção” para o estudo da ciência da sexualidade na academia e na educação escolar, eu imagino, por consequência, ou seja, o sistema escolar:

[...] a disciplina muitas vezes parece partilhar a visão cultural predominante de que a sexualidade não é uma área inteiramente legítima de estudo [...]. Manifestações dessa atitude são abundantes na pós-graduação e na estrutura de remuneração da profissão. Poucos departamentos de pós-graduação **oferecem treinamento no estudo da sexualidade humana, Em consequência, não existem canais estruturados para transmitir o conhecimento antropológico sobre sexualidade para a próxima geração de estudantes. A ausência de uma comunidade acadêmica comprometida com as questões da sexualidade [...].** (VANCE, 1995, p. 08)

Conclui, VANCE (1995) que,

Os antropólogos têm muito a contribuir para a pesquisa em sexualidade. [...] Os interesses não são pequenos - para a pesquisa em sexualidade, para o trabalho aplicado na educação e prevenção da AIDS, para as políticas sexuais, para a vida humana. Se este é o momento em que a Antropologia “redescobre” o sexo, devemos considerar duas questões: quem vai realizar a investigação? O que seremos capazes de perceber?

O histórico da Educação Sexual no Brasil, acompanhado de investigações de natureza antropológica em comunidades, famílias, espaços públicos, espaços políticos e de movimentos sociais são o mote ou o *locus* das pesquisas sob a gnosiologia, permitindo um avanço de conhecimento da área da Educação Sexual, tão necessárias e urgentes, sobretudo sobre os conhecimentos que não são científicos e não são escolares, mas materializados e “confeccionados” na subjetividade.

UM PROGRAMA DE AGENDA DE PESQUISAS

Em um artigo recente (SILVA, 2020) se identificou que os conhecimentos em sexualidade humana estão no domínio da área da Saúde e, particularmente, na Enfermagem. Os dados colhidos e analisados são conseguidos por meio de entrevistas ou questionários “pontuais” em espaços escolares – somente nos espaços escolares – e, geralmente, como resultados de intervenções sobre as doenças sexualmente transmissíveis. E, em segundo lugar, com idosos, mas também na mesma direção: a questão das doenças sexualmente transmissíveis e a forma (ou formas) de suas vivências sexuais na fase idosa.

Foram nulos, os achados sobre pesquisas que se debruçaram sobre a origem ou a forma como estes conhecimentos dos estudantes, geralmente, do ensino fundamental do 6.º ao 9.º anos e ensino médio são construídos.

Nas pesquisas em que se investigou, por exemplo, os conhecimentos em sexualidade de profissionais da saúde - e de professores, mas, em menor quantidade – também pouco se preocuparam estes estudos em uma proposta gnosiológica, apesar de tratarem de conhecimentos sobre sexualidade.

Está-se, portanto, num espaço muito profícuo à Educação Sexual em organizar uma agenda de pesquisa gnosiológica que muito enriquecerá a produção científica. Qual a proposta? o de se organizar a origem, os processos, a consolidação e as mudanças de conhecimento(s) em sexualidade. Acredita-se que esse exercício é mais eficiente ou torna-se efetivo na medida em que contribui, também, para se entender novas estratégias de desconstrução de preconceitos, discriminações, etc. Esta proposta de pesquisa pode, ademais, auxiliar no subsídio de informações para políticas educacionais de formação de professores, auxiliar nos trabalhos conjuntos entre pedagogos(as), psicopedagogos(as) e psicólogos(as). A proposta alimenta, por seu programa de agendas de pesquisa, se pensarem currículos em Educação Sexual tanto para escola de educação básica quanto para outros espaços, como os movimentos sociais e partidos políticos.

Para a busca nas origens do conhecimento em sexualidade, desde a infância até a

fase adulta indica-se a prática etnográfica de pesquisa (PFAFF, 2010; GHEDIN; FRANCO, 2011).

Já se ressaltou que a Etnografia é uma prática social na qual o pesquisador toma parte da realidade social investigada; isto está claro para todos aqueles que alguma vez tenham trabalhado como etnógrafos. Também se afirmou que o estranhamento, a imparcialidade e a abertura são cruciais para o acesso bem sucedido ao campo e para o estabelecimento das relações com os sujeitos (PFAFF, 2010, p. 262).

Está fora de cogitação na Agenda para estas investigações gnosiológicas que não se efetivem na realidade social, no dia a dia das pessoas, nas suas falas e formas de ser e de viver. O conhecimento não vem do nada é fruto de um processo de construção. É desse processo que se ocupará a gnosiologia. E, depois, se transformará em currículo para a Educação Básica.

Se entende que esta técnica será básica e fundamental na busca destas “origens”, ou fundamentações sobre as quais conhecimentos sobre sexualidade se consolidam. Há boas contribuições, bem recentes, no campo da Antropologia, que passou a se interessar pelo tema da sexualidade humana.

A prática etnográfica será essencial para se “mergulhar” na realidade social sobre a qual ou sobre as quais o conhecimento em sexualidade é construído e isso a partir da infância. Esta questão é inegociável nesta proposta de agenda em pesquisa, pois, a infância está totalmente fora das considerações sobre o conhecimento em sexualidade, como se esta fase, como à época de Sigmund Freud, no século XX, estivesse invisível na sua própria construção mental e corporal em sexualidade. A agenda deverá se iniciar com a infância e prosseguir, à adolescência, juventude, vida adulta e idosa.

Na Agenda, a prática etnográfica se dará, preferencialmente, em espaços sociais múltiplos, não escolares. Utilizar-se-á da Observação Participante, das Entrevistas, Estudos de Caso, enfim, toda prática que envolve “mergulho” total na realidade e por um tempo relativamente extenso e que traduza uma experiência cultural.

Para auxiliar na reflexão e a construção da Agenda de pesquisa gnosiológica, pela etnografia, Cavalleiro (2010) ao tratar do racismo e do sexismo no espaço escolar – lembrando que, preferencialmente, queremos outros espaços sociais que, não o escolar – se aproxima muito da proposta gnosiológica, no trabalho etnográfico, ao afirmar,

[...] falaremos necessariamente da elaboração e realização de pesquisas cujo parâmetro está calcado em uma abordagem qualitativa. Abordagem essa que, a partir do contato do(a) pesquisador(a) com o sujeito da pesquisa, torna possível apreender não só a realidade objetiva, como também a experiência subjetiva e as perspectivas daqueles(as) que se constituem nossos parceiros (os sujeitos da pesquisa) na construção do conhecimento. [...] é possível: a) conhecer o que é dito e o que não é dito; b) quem são os sujeitos que falam ou não falam; c) quem escuta ou deixa de escutar; e d) como as situações são vividas e percebidas. [...] torna-se primordial a compreensão do problema,

Obviamente, são aproximações, mas constituem o que exatamente, a proposta gnosiológica em Educação Sexual está a considerar.

Para GHEDIN; FRANCO (2011), apoiando-se em Clifford Geertz (GEERTZ, 2008), a prática etnográfica “capta” o modo de pensar dos sujeitos, não só o que pensam, mas como e porque agem de uma dada forma. Ainda: capta como se organizam e como organizam o mundo a sua volta.

Antes de interpretar – produzir conhecimento – o trabalho etnográfico mergulha na realidade, estranha-se, mas descreve “densamente” o que observa e identifica, o que conversa e o que escuta em que não se perde um foco e único foco para o sucesso etnográfico e desta forma o sucesso gnosiológico: “O trabalho etnográfico constitui uma forma sistemática de registro do modo de vida de outro sujeito, conforme a visão de mundo e o modo de pensar de sua cultura (GHEDIN; FRANCO, 2011).

Com estas considerações, o Quadro 1, apresenta a Agenda para pesquisas gnosiológicas em Educação Sexual.

Etapa 1	Definição de uma linha de pensamento ou escola gnosiológica
Etapa 2	Lançamento ao campo etnográfico dos espaços sociais, que pode incluir os escolares, mas, preferencialmente, não. Observar, identificar, colher relatos, elaborar descrições densas (Geertz, 2008) que alimentem o projeto gnosiológico.
Etapa 3	Redação do projeto gnosiológico com bases no material descritivo.
Etapa 4	Transposição para currículo escolar e não escolar, segundo o segmento, seja o movimento social, os partidos políticos, cursos de formação continuada, etc.

QUADRO 1 – A Agenda de um Programa de Pesquisas Gnosiológicas em Educação Sexual

Fonte: elaborado na pesquisa.

Nas pesquisas gnosiológicas que se propõem aqui é possível que se recorram aos resultados das investigações concluídas. Investigações estas sobre o conhecimento em sexualidade com jovens ou idosos, por exemplo. De posse destes resultados, dar continuidades aos discursos, para identificação dos diversos caminhos possíveis para se levantar as origens de determinados conhecimentos, os movimentos pelos quais se passou e se está a atravessar pelos indivíduos, os sujeitos da pesquisa, utilizando a linguagem etnográfica. Retomar pesquisas existentes pode ser um bom caminho para a Agenda aqui proposta para a área da Educação Sexual, já que está ausente nos levantamentos prévios de SILVA (2020), justamente, essa perspectiva gnosiológica, mas, que se sabe, que a área da Educação Sexual produz muitas investigações com entrevistas, questionários. Partir destes trabalhos já produzidos e construir as origens e movimentos são ações muito proveitosas na Agenda, o que inclui, visitar os sujeitos de pesquisa, em novas outras pesquisas, seguindo os rigores da Ética em Pesquisa.

Um outro bom ponto de partida para pesquisas gnosiológicas em Educação Sexual são aquelas, fruto de formações continuadas de professores em que se obtém suas biografias e histórias de vida. São muitas pesquisas como estas na área da Educação Sexual, que não necessariamente lidam com o tema do conhecimento em sexualidade, mas, de alguma forma, lidam com as vivências das professoras e professores, com relação à sua sexualidade e a manifestação da sexualidade de seus alunos e alunas. Estes estudos podem se configurar em importantes fontes que irão aprofundar os aspectos em como o conhecimento em sexualidade foi construído ao longo da história de vida, da história da carreira e demais “histórias”.

As perguntas iniciais, gnosiológicas, seriam, no tocante aos professores e professoras: de onde vem o medo e a insegurança em lidar com a sexualidade e os temas da Educação Sexual? Quando você percebeu que lidar com a sexualidade no espaço escolar seria um desafio em sua carreira? Para adolescentes ou seus pais, uma pergunta gnosiológica seria: como vocês se comunicam no tocante à sexualidade? O que é sexo e como você aprendeu ou quando passou a compreender o que é?

A prática gnosiológica e etnográfica faz gerarem não apenas o que pensam, mas também, o que são, o que passaram, lembranças e memórias. História e “histórias”, que, para Paulo Freire, implica libertação, libertação essa, que “[...] não virá porque a ciência preestabeleceu que ela virá. A libertação se dá na História e se realiza como processo em que a consciência das mulheres e dos homens é um *sine qua non* (FREIRE, 1987, p.92).

CONCLUSÃO

A gnosiologia transposta à Educação Sexual é uma aposta de pesquisa para colocada em curso pelo autor. É preciso, que pesquisas, sob esta abordagem filosófica, sejam construídas, por isso, a proposta da Agenda que ainda também está em construção teórica e metodológica. Trata-se de uma vertente a ser ampliada para fora dos espaços (unicamente) escolares em que são “capturadas” informações, representações sobre a sexualidade sob o formato científico não emancipatório e extremamente biológico, “dominado” pela área da saúde.

Pela proposta aqui empreendida é a base gnosiológica primeiro e o currículo depois. A descrição densa etnográfica, primeiro, depois, a interpretação e a construção gnosiológica, uma vez definido a corrente teórica para a investigação.

De modo amplo, se precisa pensar gnosiologicamente/teoricamente sobre o modo como esses conhecimentos em sexualidade se constroem socialmente e historicamente que não são apenas dados fixados em espaços escolares.

A Agenda, desta forma, está posta, está aberta, aguardando voluntários(as) para o projeto que inicialmente é aqui formulado neste Ensaio Teórico.

Aguardemos orientadores(as) dispostos para estas investigações e, principalmente, estudantes, da graduação à pós-graduação, interessados em “atrair” para a área estas novas frentes de pesquisas gnosiológicas em Educação Sexual.

REFERÊNCIAS

BERGER, P.L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 20.^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BOZON, M. **Sociologia da sexualidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

CASTAÑON, G. **Introdução à epistemologia**. São Paulo: EPU, 2007.

CAVALLEIRO, E. S. Considerações sobre a etnografia na escola e prática investigativa sobre as relações raciais e de gênero. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. São Paulo: Vozes, 2010, p. 271-278.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 12.^a ed. (1.^a ed: 1974). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007b.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 12.^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa**. 36.^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P.; SHO, I. **Medo e ousadia – o cotidiano do professor**. 11.^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 13.^a edição. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GHEDIN, E. ; FRANCO, M.A.S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

HABERMAS, J. **Conhecimento e Interesse**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

HEGENBERG, L. **Significado e conhecimento**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1975.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 8.^a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

PARKER, R.; AGGLETON, P. *Culture, society and sexuality: a reader*. 2nd ed. New York: Routledge, 2007.

PFAFF, N. Etnografia em contextos escolares: pressupostos gerais e experiências interculturais no Brasil e na Alemanha. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. São Paulo: Vozes, 2010, p. 254-270.

RICKEN, F. (Org.). **Dicionário de teoria do conhecimento e metafísica**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.

SILVA, C.R. O conhecimento sobre sexualidade – Por uma gnosiologia (teoria do conhecimento) em

Educação Sexual. Algumas indagações. **Doxa: Rev. Bras. Psico. e Educ.**, Araraquara, v.22, n.01, p. 1-15, jan./jun./2020. (Prelo). Disponível em: < <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/13598> >. Acesso em: 07 mai. 2020.

SOUSA SANTOS, B. **A crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência. 8.^a ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOUSA SANTOS, B. **Pela mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. 7.^a ed. Porto, PT: Edições Afrontamento, 1999.

STANISLAVS LADUSÃNS, S.J. **Gnosiologia Pluridimensional**. Fenomenologia do conhecimento e Gnosiologia Crítica Geral. São Paulo: Loyola, 1992.

STEINER, R. **O método cognitivo de Goethe**: linhas básicas para uma gnosiologia da cosmovisão goethiana. (Primeira Publicação: 1886).São Paulo: Antroposófica, 2004.

VANCE, C.S. A Antropologia redescobre a sexualidade: um comentário teórico. **Physis, Revista de Saúde Coletiva**, v. 5, n.º 1, p. 7-31, 1995.

INCLUSÃO E (EX) CLUSÃO: A MULHER NA ESCOLA NO BRASIL: 1910 - 1985

Data de aceite: 04/08/2020

Solange Aparecida de Souza Monteiro
UNESP

Paulo Alexandre Filho
UNESP

Pamela Alves Batista
UNESP

Débora Cristina Machado Cornélio
UNESP

Valquiria Nicola Bandeira
UNIARA

Patrick Pereira
UFES

Monica Soares
UNESP

Marilurdes Cruz Borges
UNIFRAN

RESUMO: Este texto aborda o processo de escolarização que se realizou no Brasil desde o início da República até a redemocratização do país, sob a ótica do gênero. Apontam para a necessidade de educação para a mulher, vinculando à modernização da sociedade à higienização da família, à construção da cidadania dos jovens.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Exclusão. História. Mulher. Magistério. Gênero.

INCLUSION AND (EX) CLUSION: WOMEN AT SCHOOL IN BRAZIL: 1910 - 1985

ABSTRACT: This text addresses the schooling process that took place in Brazil from the beginning of the Republic until the country's re-democratization, from the perspective of gender. They point to the need for education for women, linking the modernization of society to the hygiene of the family, the construction of citizenship for young people.

KEYWORDS: Inclusion. Exclusion. Story. Woman. Magisterium. Genre.

INTRODUÇÃO

Há uma questão de relações e educação e gênero, especialmente no que diz respeito à forte presença de mulheres trabalhadoras na área da educação. No entanto, as perspectivas para o estudo de gênero na educação ainda exigem esforços coletivos que contribuam para o seu desenvolvimento. Mesmo com a alta presença de mulheres na profissão docente, a pesquisa é escassa e se concentra nas práticas de ensino dos professores. A discussão do tema educação e das relações de gênero aparece na esteira da divisão

sexual do trabalho e a reprodução de um esquema binário que coloca as categorias masculina e feminina como impares e que dá sentido à história, a vida dos professores e professoras em suas práticas escolares.

Para Vianna, 2013, a presença feminina no magistério caracteriza-se como um fenômeno internacional ao longo da história, amplamente pesquisado. Processo que remonta à profissionalização docente com início durante o século.

A compreensão de Scott (1988) do conceito de gênero, que caracteriza o gênero e sua utilidade como categoria histórica indica que, em seu uso mais recente, o termo: parece ter aparecido inicialmente entre feministas americanas, que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”.

Nesse contexto, trata-se da presença de mulheres na profissão, Costa (1995) aponta que, quando invadem a zona educacional, apresentam o estigma naturalmente associado a elas, com sua presença subordinada. No entanto, esse discurso não é explícito, mais interessante em termos de costumes sociais. É nesse sentido que ele valoriza a profissão da profissão, e os motivos que a levam a profissão, que são importantes para a construção natural da sociedade e os sentimentos de vocação e cuidado, do mito da mãe / educadora perfeita que ainda permeia a imaginação coletiva.

Assim, Paiva (2011) apresenta dados sobre o início da educação jesuíta no Brasil, livros e textos dessa época, geralmente referentes ao plano de estudos, ao desenvolvimento das escolas, porém, é importante ter em mente esclarecer, do ponto de vista da investigação do autor, que se tratava de uma educação / instrução direcionada às pessoas, levando em consideração o contexto sócio histórico colonial.

Não se pode negar que, com os escassos recursos existentes no Brasil, além da intenção declarada dos colonizadores na exploração dessa terra, juntamente com uma vastidão geográfica, a educação nesse período seria realmente destinada a poucos . Paiva (2011) recupera elementos de referência da história portuguesa e do lugar ocupado pela escola na organização social, por meio da análise dos documentos oficiais existentes na época. Nisso, o autor toma a escola como dado da cultura colonial portuguesa e a lê em contexto, buscando sua explicação.

A situação econômica do país não está indo bem, os conflitos de classe estão se intensificando. Por um lado, aqueles que defendiam reformas e distribuição de renda e, por outro, aqueles que não eram favoráveis. A instabilidade causada pela situação política causou problemas de governança. O país estava polarizado, a burguesia industrial e financeira, os grandes proprietários de terras se opuseram ao governo e fortaleceram as fileiras do movimento golpista no Brasil (NETTO, 2014). Esse foi o cenário que antecedeu o golpe militar de 1964un juntamente com o regime militar, os brasileiros também experimentaram mudanças no processo educacional, com reformas educacionais nas

universidades e o estabelecimento do sistema nacional de 1ª e 2ª séries, cujo objetivo era aumentar a eficiência dos trabalhadores, a modernização imposta pelas relações de trabalho capitalistas e a racionalidade tecnocrática dos governos militares, a criação de um sistema educacional nacional que permitiria tirar proveito da política de crescimento econômico sem oponentes críticos do governo (FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 2008).

Também assinado por Rocha (2014, p. 7), esse momento histórico foi caracterizado por muitas restrições à sociedade brasileira, que foi privada de seus direitos devido ao uso excessivo de violência. A educação, como outras instituições públicas, sofreu grandes mudanças quando foi submetida à IA-5 (Lei Institucional nº 5), que dava ao presidente plenos poderes para fechar o Congresso, lembrar-se de mandatos e suspender direitos políticos. Com a AI5, foi promulgado o Decreto Legislativo nº 477, que reduziu significativamente os direitos dos alunos, funcionários e professores. Em meio a esse cenário, a Escola Normal aparece sob os auspícios de disciplinas como educação moral e cívica, organização social e política brasileira, entre outras, onde os normalistas aprendem práticas pedagógicas, prontas para educar os filhos de outras pessoas. seus próprios filhos. , um treinamento que foi além do conhecimento pedagógico e contradiz o perfil idealizado de uma professora obediente e talentosa, esposa e dona de casa, treinada em um ambiente rígido e supervisionado, como o regime político e as marcas patriarcais da sociedade piauí (PINHEIRO) , 2007). O regime militar tentou silenciar debates e questionamentos acerca do momento político em diversas instituições de ensino espalhadas pelo país, “foram vinte longos anos que impuseram à massa dos brasileiros a despolitização e a mordaza” (NETTO, 2014, p.17), perseguiu, torturou e tirou a vida professores, estudantes, operários, artistas, sindicalistas, escritores e cientistas que transgrediam às regras vigentes, ainda é ínfimo o número de desaparecidos (BRASIL, 2007).

A preocupação em afastar do conceito de trabalho toda a carga de degradação que lhe era associada por causa da escravidão e em vinculá-lo à ordem e progresso levou os condutores da sociedade a arregimentar as mulheres das camadas populares. Elas deveriam ser diligentes, honestas, ordeiras, asseadas; a elas caberia controlar seus homens e formar os novos trabalhadores e trabalhadoras do país; àquelas que seriam as mães dos líderes também se atribuía a tarefa de orientação dos filhos e filhas, a manutenção de um lar afastado dos distúrbios e perturbações do mundo exterior. Para muitos, a educação feminina não poderia ser concebida sem uma sólida formação cristã, que seria a chave principal de qualquer projeto educativo. Deve-se notar que, embora a expressão cristã tenha um caráter mais abrangente, a referência para a sociedade brasileira da época era, sem dúvida, o catolicismo. Ainda que a República formalizasse a separação da Igreja católica do Estado, permanecia como dominante a moral religiosa, que apontava para as mulheres a dicotomia entre Eva e Maria. A escolha entre esses dois modelos representava, na verdade, uma não-escolha, pois se esperava que as meninas e jovens construíssem suas vidas pela imagem de pureza da Virgem. Através

do símbolo mariano se apelava tanto para a sagrada missão da maternidade quanto para a manutenção da pureza feminina. Esse ideal feminino implicava o recato e o pudor, a busca constante de uma perfeição moral, a aceitação de sacrifícios, a ação educadora dos filhos e filhas.

Para outros, inspirado em ideais positivistas e científicos, justificou-se o ensino para mulheres, que, ainda ligado ao papel materno, eliminou superstições e incorporou notícias científicas, especialmente as ciências que lidam com ocupações femininas tradicionais. Portanto, quando, no início do século, novas disciplinas como puericultura, psicologia ou economia doméstica foram integradas no currículo dos cursos para mulheres, elas representariam, ao mesmo tempo, a introdução de novos conceitos científicos justificadas pelas antigas concepções relacionadas à essência do que era entendido como feminino.

O MAGISTÉRIO TRANSFORMA-SE EM TRABALHO DE MULHER

O abandono da educação nas províncias brasileiras, denunciado desde o início do Império, estava ligado, na opinião de muitos, à falta de professores bem formados. Havia uma aclamação para escolas de formação de professores. Em meados do século XIX foram tomadas medidas em resposta a essas reclamações e em algumas cidades do país começaram a ser criadas as primeiras faculdades de formação de professores. Essas instituições eram abertas a ambos os sexos, embora os regulamentos estabeleçam que meninas e meninos deveriam estudar em turmas separadas, preferencialmente em equipes ou mesmo em escolas diferentes. Vale lembrar que a atividade de ensino no Brasil, como em muitas outras sociedades, foi iniciada por homens, religiosos, principalmente jesuítas, entre 1549 e 1759. Posteriormente, foram homens que se ocuparam do magistério com mais frequência, tanto como responsáveis pelas “aulas régias”, oficiais quanto como professores que se estabeleciam por conta própria. Agora, no entanto, as mulheres eram também necessárias e, como vimos as classes de meninas deveriam ser regidas por “senhoras honestas”.

Quando as escolas normais foram criadas, a intenção era formar professores capazes de atender ao aumento esperado na demanda escolar. Mas esse objetivo não foi atingido exatamente como se imaginava: pouco a pouco, os relatórios indicavam que, estranhamente, as escolas normais recebiam e treinavam mais mulheres que homens.

Em 1921, Lourenço Filho também aborda:

O magistério é em todos os países do mundo uma função feminina; no Brasil, as últimas cifras publicadas avaliam a cooperação das mulheres em 70% do total de funcionários encarregados do ensino. (Louro, p.453).

Para resguardar a sexualidade de crianças e professores, vários recursos foram utilizados de diferentes formas, através de proibições, arranjos arquitetônicos para a distribuição de temas, símbolos, normas e tratava-se de sexo no espaço escolar, as mulheres eram vistas como frágeis e deveriam ser governadas por proteção e controle, as atividades de qualquer tipo fora do lar podem se tornar um risco e o trabalho de jovens mulheres das camadas mais populares em fábricas, lojas ou escritórios era visto como uma espécie de inevitabilidade, mesmo que fosse indispensável, uma vez que dependiam do trabalho para sua sobrevivência, o trabalho poderia ameaçá-las como mulheres. Todo esse trabalho deve estar diretamente relacionado à maternidade, à pureza do lar.

E a profissão de normalista tinha como elemento fundamental a preservação da feminilidade.

A padronização de alunos, professores e professoras era sempre realizada através de uma série de “notas de aplicação”, existiam dispositivos como exames públicos, prêmios e notas de aplicação, através das solenidades. , frequência, pontualidade, respeitando a estrita regularidade. e ordem, uma estética da ética foi construída.

Desde pelo menos a década de 1950, o número de crianças admitidas na escola aumentou e, como consequência, a necessidade de professores também aumentou. Embora os baixos salários não sejam um incentivo, o recrutamento de profissionais de classes sociais predominantemente pobres aumentou.

A história das mulheres na sala de aula é constituída e é constitutiva das relações de poder social. É mais apropriado entender as relações de poder envolvidas, nesta história e em outras, entrelaçadas no tecido social. De tal maneira que os diferentes sujeitos sociais exercitam e sofrem os efeitos do poder. Todos são, embora de maneiras diferentes e desiguais, controlados e controladores, capazes de resistir e se submeter.

Ao final dos anos 60 e na década de 70, torna-se mais forte o fechamento político-institucional, repressão aos movimentos sociais e explícito controle sobre as atividades culturais, educacionais, políticas, religiosas. O discurso didático pedagógico também contribuía para os interesses dessa ordem e traduzia-se numa regulação muito direta da ação dos agentes educativos e do processo de ensino-aprendizagem.

Enquanto no Ensino Superior tanto a presença masculina quanto os salários pagos são os mais elevados na área da docência, a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental são as etapas da educação que contam com a menor presença de homens atuando e com os menores salários (BRASIL, 2009a) há países nos quais as mulheres ainda não conquistaram espaços além do ambiente doméstico e em esferas do mercado de trabalho (UIS, 2010), como no caso da Libéria, país africano no qual a docência é exercida quase exclusivamente por homens.

A mulher no magistério na Ditadura Militar

Os anos de 1971 a 1985 fazem parte do período da ditadura militar no Brasil, que, devido ao número de ações políticas e medidas econômicas, a ditadura militar foi um período de transição política para manter objetivos econômicos e não apenas mudou os aspectos políticos e econômicos. e o modo de vida social, mas também o modo de vida da população brasileira, seus ideais, suas visões de mundo, suas crenças, enfim, tudo o que poderia contribuir para a conformação da sociedade ao modelo político, para o qual a sociedade incorporou-o. Desigualdades políticas e sociais foram mascaradas pelos discursos dominantes, buscou-se massivamente o consenso da população sobre o novo momento político e o que não foi obtido por meios ideológicos foi obtido por meios coercitivos.

Foucault (2008), Colling (1997), aborda que o sujeito político mulher se constitui, pelo discurso; mas mais do que isso, o que se busca fazer é criar uma história dos diferentes modos pelos quais seres humanos foram feitos sujeitos. Colling (1997, p. 103) caracteriza a militante política como a mulher que rompe os padrões estabelecidos socialmente; uma mulher que não atua em profissões “ditas” femininas, como o magistério, já que a escola seria a extensão do lar. A “rainha do lar” começa a ceder espaço para a militante também engajada na luta pela redemocratização do país.

Os Atos Institucionais (IA) estabelecem uma intervenção do governo na UNE (União Nacional dos Estudantes) e nos sindicatos, nesse período, foram excluídos os partidos políticos envolvidos e foram criados novos: ARENA, que sustentou o governo e o MDB (Movimento Democrático Brasileiro), que era de oposição votada em uma nova Constituição de 1967, e criou o Serviço Nacional de Informação (SNI) para controlar os opositores do regime (censura).

A ditadura militar, por meio das duas reformas educacionais aqui tratadas, colocou em extinção a antiga carreira (profissionais liberais) e criou a atual categoria dos professores do ensino básico. Este processo foi acompanhado do rebaixamento das condições econômicas, bem como da formação acadêmica dos professores, combinação perversa que vem se constituindo em um dos principais problemas da escola pública.

A prestação da sala no mesmo andar é a mesma do regime militante, ainda que a expansão quantitativa das escolas públicas de primeiro e degressos, com base no transformador de suas profissionais profissionais, assemelhando-se a indicadores reais que passam por formulador e organizador da luta por melhores condições de vida e trabalho. A maior expressão desse fenômeno foi como greves de milhares e milhares de professores, após a final da década de 1970, na presença dos Estados da Federação. Esse tipo de movimento, um dos fatores de originalidade na época, atraiu a atenção da sociedade que, apesar de manter uma imagem associada à auto-renúncia e ao sacerdócio, apoiou suas mobilizações.

Do ponto de vista político, as greves, como expressão da democracia participativa na categoria de professores, representavam, nesse contexto, um instrumento para a conquista das liberdades democráticas, porque permitiam questionar de maneira concreta o estado ditatorial imposto em 1964. O problema de enfrentar pessoalmente passou a ser de natureza diferente, pois, após a derrota da ditadura em 1985 e a promulgação da Constituição de 1988, a sociedade brasileira conquistou liberdades políticas, mas, ao mesmo tempo, não conseguiu ele conseguiu conciliar essas mesmas liberdades com uma política macroeconômica baseada na distribuição de renda.

Com o agravamento da crise econômica nacional, que continuou ao longo da década de 1980, as greves de professores não puderam garantir uma política salarial alinhada à sua prática profissional pelos governos estaduais e municipais. Além disso, na segunda metade da década, o movimento associativo exigiu que os governos do regime pós-militar estabelecessem um salário mínimo nacional para a categoria, com base em três salários mínimos. Mas foi uma batalha perdida, uma vez que a maioria dos governos estaduais era formada por forças atrasadas que apoiaram a ditadura militar por vinte anos e mudaram de lado no último minuto, para que não se comprometessem a lutar. democracia e políticas públicas. Foi então que as greves terminaram, que foram repetidas, ampliadas, mas não atingiram sua meta salarial.

A nova composição social de catálogo publicado na política de expansão quantitativa da publicação, de 1971, a luta sindical que resultou em melhores condições de vida e de trabalho foi a materialização mais incidental das profundas mudanças pelas quais a educação passou. Uma manifestação do fenômeno significa déficit na publicação pública brasileira na época da educação em massa.

01	Mulheres na escola: Algumas reflexões sobre o magistério	Jane Soares de Almeida	1996
02	PROFISSIONALIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO FEMININO: uma história de emancipação e preconceitos	SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva	2000
03	A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910)	Wojciech Andrzej Kulesza	1998
04	HISTÓRIA DO MAGISTÉRIO: EXPERIÊNCIAS MASCULINAS NA CARREIRA ADMINISTRATIVA NO ESTADO DE SÃO PAULO (1950-1980)	PINCINATO, Daiane Antunes Vieira	2004
05	AS MULHERES E O MAGISTÉRIO: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	Valeria Pall Oriani	2011
06	AS ESCOLAS FEMININAS DE FORMAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO NO ESPÍRITO SANTO: PRIMEIRA REPÚBLICA	Sebastião Pimentel Franco	2004
07	Profissionalização, escola normal, e feminilização : Magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX	Tambara, Elomar Antonio Callegado	1998
08	FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO: REPRESENTAÇÕES E ESPAÇO DOCENTE	Renata Vidica Marques da Rosa	2011

09	OS FEMININOS NO MAGISTÉRIO: professoras lésbicas nas escolas	Patrícia Daniela Maciel Maria Manuela Alves Garcia	2014
10	A história da feminização do magistério no Brasil: balanço e perspectivas de pesquisa	Carolina Mafra de Sá e Walquiria Miranda Rosa	2005
11	PROCESSO HISTÓRICO DE FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO BAIANO	Sara Martha Dick	2008
12	O trabalho da mulher no magistério brasileiro nos séculos XIX e XX	Sueli de Fatima Dias	2019
13	A MULHER E O MAGISTÉRIO: RAZÕES DA SUPREMACIA FEMININA (A PROFISSÃO DOCENTE EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA)	Andréa Tereza Brito Ferreira	1998
14	A INSERÇÃO DO PROFESSOR DO SEXO MASCULINO NO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO DE TERESINA (PI) – (1970-2000)	Jânio Jorge Vieira de Abreu	2002
15	Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX	June E. Hahner	2011
16	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIOESTE NO CONTEXTO DA FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO (1970-1990)	TELLES, Antonia Marlene Vilaca (UNIOESTE) 1 SILVA, João Carlos da (Orientador/UNIOESTE)	2013
17	Magistério e casamento: memória e formação no Colégio de Educação Familiar do Paraná (1953-1986)	Cleusa Maria Fuckner	2001
18	SER PROFESSORA: FEMINIZAÇÃO E DESVALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO	Helenice Maia	2009
19	Gênero e magistério: questões pertinentes	SCHWAHN, Angela Mari Mattos Pereira 1; GRAUPE, Mareli Eliane 2 & CARON, Lurdes	2019
20	DE DONAS DE CASA AO OFÍCIO DO MAGISTÉRIO: Vocação ou Profissão?	Priscila Alessandra da Silva	2007
21	Mulher ontem e hoje: O Magistério deixando de ser prioridade entre o gênero	Patricia Maria dos Santos Santana	2014
22	Práticas de gestão e feminização do magistério	Flávia Obino Corrêa Werle	2005
23	MAGISTÉRIO FEMININO: UM OLHAR ATRAVÉS DO PRISMA CULTURAL	Adriana Regina de Jesus Santos	2005
24	FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NO BRASIL: AS REPRESENTAÇÕES QUE PERMEIAM O INGRESSO DA MULHER NA PROFISSÃO	SANTOS, Níbia Regina Pina dos	2013
25	História de Formação de Alfabetizadoras: A disciplina Didática da Linguagem no Magistério 1971 a 1985	Macedo, Tatiane Batista	2009
26	Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina	Zeila de Brito Fabri Demartini, Fátima Ferreira Antunes	1993
27	A mulher professora e a sexualidade: representações e práticas no espaço escolar	Sirlene Mota Pinheiro da Silva	2013
29	O PROFESSOR UNIDOCENTE NA ÁREA RURAL - Um Estudo de Caso -	Nadir Zago	1980
30	A mulher no contexto educacional brasileiro	Vieira, Sofia Lerche	1979
31	A professora Lourdes Guilherme e o canto orfeônico na escola industrial de natal (1945-1968)	Olivia Morais Medeiros Neta Nina Maria Silva	2017

Quadro: Levantamento bibliográfico

Descritores: História, mulher, escola, magistério

O quadro acima depreende que a feminização do magistério no Brasil tem merecido por parte dos educadores e historiadores da educação apenas breves referências nos seus estudos. A adoção de paradigmas clássicos, com ênfase no processo de produção, ao inserirem o magistério feminino nas suas categorias de análise, descartam a dimensão microestrutural e subjetiva e com isso deixam de apontar para questões determinantes que devem ser levadas em consideração sempre que se analisa o magistério. Isso ocorre, principalmente, por não se levar em consideração que o magistério, como profissão feminina, apresenta especificidades que o diferencia das demais profissões.

Mary Del Priore (1997), apresenta o debate sobre a temática em “A História das Mulheres no Brasil”, resultado de experiências e acúmulos individuais e coletivos de pesquisas de pesquisadores brasileiros que tem seus trabalhos conhecidos pela temática. Não se trata apenas uma coletânea de artigos, e sim, um projeto editorial no qual cada pesquisador apresenta contribuição produtiva de sua trajetória de pesquisa, e atua nesse momento como testemunha de suas fontes de pesquisa que são os documentos. Desvelando-se, a história não somente das mulheres, mas de sua família, da criança, do trabalho, da mídia, da literatura, a história de seu corpo, sua sexualidade, da violência que sofreu, de sua loucura, seus amores e sentimentos. A autora afirma que “(...) o máximo de documentos que o historiador utiliza para desvendar o passado foram largamente consultados para jogar o máximo de luz sobre histórias tão ricas e diversas” (PRIORE, 2007, p. 8)

Observa-se que o movimento feminista, que teve maior representação nos primeiros anos do século e posteriormente nos primeiros anos do século e nas décadas de 60 e 70, conseqüentemente, trouxe maior visibilidade às mulheres através de suas demandas direito de voto e educação e treinamento. contínuo. Após o movimento da segunda metade do século, o feminismo passou por várias fases, desde o momento em que pregava a eliminação das desigualdades sexuais até hoje, a ênfase na diferença entre os sexos. Contudo, somente nos últimos anos a necessidade de pensar o feminismo do ponto de vista teórico levou à introdução do conceito de gênero como categoria científica explicativa das relações sociais entre os sexos, o que, por sua vez, levaria ao desenvolvimento de conceitos sobre relacionamentos. poder. Na academia o gênero foi introduzido a partir da crise dos paradigmas clássicos que não conseguiram elaborar modelos explicativos mais flexíveis para analisar a situação específica da mulher como sujeito social e histórico e passou a ser adotado com mais frequência nos estudos desse campo. Embora num sentido mais restrito o conceito de gênero refira-se aos estudos que têm a mulher como objeto de análise num sentido amplo o gênero pode ser entendido como a construção social, cultural e histórica elaborada sobre a diferença sexual existente entre homens e mulheres. Nessa perspectiva, não se refere especificamente a um ou outro sexo, mas sim às relações que são socialmente construídas entre eles.

Denota-se ainda que o tema da profissionalização do magistério feminino, a todo

momento requeria um olhar mais atento, revelou pontos importantes para a discussão da inserção da mulher no magistério primário brasileiro. Ainda que não se pretenda defender que as análises empreendidas a partir das fontes, não sejam de fato conclusões (mesmo que preliminares), é bom salientar que, elas apontam muito mais para a necessidade se aprofundar o tema do que propriamente para esgotá-lo. Contudo, os elementos discutidos aqui apontam para algumas observação que podem ajudar a compor a história da feminização do magistério, considerando a história como processo resultante de determinações sociais e que, ao mesmo tempo, determina relações. A história da mulher no magistério foi portanto determinada por um conjunto de relações sociais ao longo da história. Mas como se trata de um processo dialético, ela foi também determinante de uma série de relações postas para a educação na nossa sociedade. Neste sentido, cabe a observação do duplo sentido da profissionalização do magistério feminino: se de um lado, a sociedade liberal passou a requisitar a mulher como agente civilizador dos novos cidadãos; de outro lado, as relações de discriminação com o sexo feminino continuavam permeando o trabalho da mulher na docência. Em segundo lugar, como determinação de sua época, a profissão de professora esteve circundada por valores determinados.

Neste bojo, o magistério esteve assemelhado ao sacerdócio, tamanha era a dedicação exigida e também, esteve associado ao conceito de vocação, pela associação da função de primeira educadora dos filhos às funções de alfabetizadora na escola. No entanto, alguns pesquisadores apontam para utilização da ideia de sacerdócio como fator explicativo dos baixos salários da profissão e poucos investimentos na educação pública. A fim de desvelar o conceito de vocação, alguns estudos admitem que ele foi utilizado como mecanismo de legitimação do preconceito contra o sexo feminino. Trabalhar como professora e se sujeitar a uma baixa remuneração fazia parte do perfil vocacional das mulheres.

O Acompanhando as transformações sociais que ocorriam em todo o território brasileiro, as Escolas Normais, gradativamente, conformam-se aos projetos políticos das oligarquias locais, cada vez mais imbuídos da necessidade de uma educação primária para as classes populares. Apesar dos anseios de renovação estimulados pelo advento do regime republicano, que geraram um breve entusiasmo pela educação voltado para a alfabetização capaz de habilitar os eleitores ao direito de voto, percebe-se muito mais uma continuidade do que uma ruptura com as iniciativas tomadas no final do Império, no que tange ao desenvolvimento institucional do Ensino Normal. De acordo com como diz Nagle (1974, p. 279), na passagem do regime monárquico para o republicano foram mantidas as normas gerais de atuação do Estado em matéria de educação, o federalismo inaugurado pelo novo regime deu aos Estados para organizarem a instrução pública segundo os interesses locais.

Nesse processo, as Escolas Normais constituíram o palco privilegiado do debate educacional e acabaram por impor normas no ensino superior ao ensino elementar,

mas também ao ensino secundário e mesmo superior. Na medida em que o regime se estabilizava no plano federal em direção chamada política dos governadores, cujo ingrediente básico consistia em assegurar o domínio das oligarquias nos Estados, as Escolas Normais orientavam-se, de forma crescente a partir da virada do século, pela estruturação adotada em São Paulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa despertou o anseio pela busca de referências bibliográficas e que trouxessem conceitos para construir um norte no caminho da investigação, permitindo apropriar-me de conhecimentos que até então eram desafiadores. Todavia, estudar as questões que abordam as temáticas Gênero e a formação de professoras requer desconstruir conceitos solidificados e construídos historicamente e socialmente em nossa sociedade. Estabelecer o contexto histórico da Educação e da formação de professoras é necessário para a compreensão da feminização do Magistério, que, conforme mostra a história, é fato consolidado. Percebemos no decorrer da história da Educação, as primeiras professoras foram as solteironas, de cor branca, de elite, as tias, aquelas que não casaram, tendo como opção o magistério e a dedicação à educação de crianças da elite. Por longo período, para ser professora, as normalistas eram cercadas de restrições para que pudessem exercer o Magistério. Essas restrições se referiam ao contato físico e até mesmo conversar com as alunas assuntos que não se referissem à disciplina. A figura da professora deveria ser severa, cercada de valores morais.

Conforme a filósofa Geneviève Fraisse (1996), a progressão das mulheres não pode ser avaliada só em termos de igualdade. Mais precisamente, é entre liberdade e igualdade que se situa o lugar das mulheres na sociedade. Para chegar à igualdade no mundo do trabalho, o caminho ainda será longo, mas a autonomia econômica é uma conquista rumo à liberdade. Fazemos alusão à conclusão de Maruani (2006, p. 104) no seu livro sobre o trabalho das mulheres: “O resultado atual – e provisório – da feminização do assalariado não é a igualdade dos sexos, mas a liberdade dos sexos”.

A valorização crescente da prática profissional e a adaptação da formação geral ao contexto local são características comuns encontradas nas Escolas Normais de todo o País, porém se formava cerca de um terço de professores homens no início do século, na maioria dos Estados, a feminização do magistério foi muito mais acentuada em detrimento, é claro, da sua profissionalização.

O magistério sendo uma carreira ocupada majoritariamente por profissionais do sexo feminino, poucos foram os professores que se referiram explicitamente a dificuldades de relacionamentos na convivência com um grande número de mulheres. Portanto, verifica-se que, embora o material empírico explorado neste texto ofereça comprovação de que

a gestão em escolas femininas de congregações religiosas fosse espaço privilegiado de mulheres, ocorrendo a feminização da gestão escolar, também em escolas públicas apenas femininas esta exclusividade se fazia presente.

Além disso, pode-se concluir que a feminização do magistério não se deu somente em função de questões de gênero, como pode concluir algum observador desavisado do presente, mas sim, que essa foi mobilizada por múltiplas interferências, inclusive de ordem, econômica e política, e social, com a difusão dos grupos escolares e nova noção de educação no início do século XX, inversamente do que é propagado, ainda nos dias atuais.

REFERENCIAS

ALGRANTI, Leila Mezan. Educação feminina: vozes dissonantes no século XVIII e prática colonial. In: MONTEIRO, John Manuel & BLAJ, Ilana (orgs). História & Utopias. São Paulo: ANPUH, 1996.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: . Acesso em: 16 de abril de 2016.

CRAMER, L.; NETO, A. DE P.; ANDRADE, Á. L. S. A inserção do feminino no universo masculino: representações da educação superior. Organizações & Sociedade, v. 9, n. 24, p. 25–37, 2002.

COSTA, M. V. Perspectivas históricas do trabalho docente. In: COSTA, M. V. Trabalho docente e gênero. Porto Alegre: Sulina, p. 156-185. 1995.

DEL PRIORE, Mary (Org.). História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 1997.

FRAISSE, Geneviève. Le devenir sujet et la permanence de l'objet. Nouvelles Questions Féministes, v. 24, n. 1, p. 14-25, 2005 <10.3917/nqf.241.0014>.

FRAISSE, Geneviève. Los excesos del género: concepto, imagen e desnudez. Madrid: Ediciones Catedra, 2016. 122 p.

HAMILTON, David. Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. Revista Brasileira de História da Educação. n. 1. jan., 2001. Disponível: . Acesso em: 26 de julho de 2020.

COLLING, Ana Maria. Tempos diferentes, discursos iguais. A construção histórica do corpo feminino. Dourados: UFGD, 2014.

_____. A construção da cidadania da mulher brasileira. PUCRS, Tese de doutorado, 2000, p. 110.

FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade. O Uso dos Prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1984. _____. Nietzsche, a genealogia e a história. In: Microfísica do Saber. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. História da sexualidade. A vontade de Saber. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. A ordem do discurso. São Paulo: Loyola, 1996.

MARUANI, Margaret; ROGERAT Chantal. Madeleine Guilbert. Travail, genre et sociétés, Liège, n. 16, p. 5-15, 2006. Disponível em: . Acesso em: 26 jul. 2020.

MARUANI, Margareth. Emploi, chômage et précarité em Europe. In: HIRATA, Helena; MARUANI, Margareth; LOMBARDI, Maria Rosa (Org.). Regards croisés: France-Europe-Amerique Latine. Paris: La Découverte, 2008. p. 15-29. MARUANI, Margareth. Introdução. In: MARUANI, Margareth; HIRATA, Helena (Org.). As novas fronteiras da desigualdade: homens e mulheres no mercado de trabalho. São Paulo: Senac, 2003. p. 21-36. MARUANI, Margareth. Travail et emploi des femmes. Paris: La Découverte, 2006.

NÓVOA, A. Do mestre escola ao professor do Ensino Primário: subsídios para a história da profissão docente em Portugal. (séculos XVI - XX). Lisboa? Ed. ISEF – Centro de Documentação e Informação Cruz Quebrada, 1986. (Universidade técnica de Lisboa- Instituto Superior de Educação Física). PAIVA, J. M. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, E.M.T., FARIA FILHO, L.M., VEIGA, C.G. (Orgs.). 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, E.M.T., FARIA FILHO, L.M., VEIGA, C.G. (Orgs.). 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. SOUZA, R. F. Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo, SP: Editora da UNESP, 1998. SOUZA, Â. R. O professor da educação básica no Brasil : identidade e trabalho. Educar em Revista, n. 48, p. 53–74, 2013.4

STAMATTO, M. I. S. Um olhar na História: a mulher na escola (Brasil:1549- 1910). In: História e Memória da educação Brasileira, 2002, Natal. II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002. Disponível em: Acesso em: 17 de abril 2016. VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. Cadernos Pagu, v. 17; 18, p. 81– 103, 2001.

VIANNA, C. P. A Feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. p. 159–180, 2013.

LIBRAS IFZN: DESENVOLVENDO UM APLICATIVO INCLUSIVO

Data de aceite: 04/08/2020

Data de submissão: 09/07/2020

Moisés Abraão Sousa de Oliveira

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio Grande do Norte
Natal – Rio Grande do Norte
<http://lattes.cnpq.br/3613648469547521>

Gueidson Pessoa de Lima

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio Grande do Norte
Natal – Rio Grande do Norte
<http://lattes.cnpq.br/7395066847816154>

Diego Silveira Costa Nascimento

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio Grande do Norte
Natal – Rio Grande do Norte
<http://lattes.cnpq.br/0237930361350556>

RESUMO: O presente trabalho se propõe a apresentar o processo de criação e desenvolvimento do Aplicativo LIBRAS IFZN, elaborado por alunos do curso de Licenciatura em Informática do IFRN, como atividade avaliativa da disciplina de Língua Brasileira de Sinais. Fundamentados nos estudos de Gil (2008), nos apoiamos nos ditames metodológicos da pesquisa qualitativa de cunho exploratória. Embasados nos estudos de Oliveira e Silva (2013), sobre a educação

de Surdos e seu trajeto histórico e filosófico; e B'far (2005), sobre o conceito de Aplicativo, descrevemos as etapas de desenvolvimento do aplicativo, analisamos as contribuições do referido aplicativo no processo de inclusão, e refletimos sobre os limites e possíveis avanços em sua utilização, o que nos levou a concluirmos que, o LIBRAS IFZN, pode ser um recurso de grande potencial, em especial no campo educacional, contribuindo junto a prática docente no campo da informática, por ser de fácil acesso e de manuseio simples e intuitivo, e por seu alcance, tanto na Língua Portuguesa como na Língua de Sinais, numa perspectiva inclusiva, entre ouvintes e Surdos.

PALAVRAS-CHAVE: Libras IFZN. Aplicativo. Surdez.

LIBRAS IFZN: DEVELOPING AN INCLUSIVE APPLICATION

ABSTRACT: The present work proposes the creation and development process of the LIBRAS IFZN application, elaborated by students from the Informatics Lecture Degree at IFRN, as an evaluation activity of Brazilian Language of Signals class. Based on the Gil studies (2008), we rely on the methodological dictates of qualitative research, of an exploratory

nature. We have used Oliveira and Silva's studies (2013) as the base for Deaf education and your historical and philosophical way; and B'far (2005), about concepts of the application, describing the steps of the application development. We analyze the referred application contributions to the inclusion process. Also, we reflect on the limits and possible advances in its use. This analysis led us to conclude that the LIBRAS IFZN can be a resource with great potential, especially in the education field. Additionally, the application can contribute to the teaching practice in the field of informatics, because it is easy to access and intuitive and straightforward to use, and because of its reach, both in Portuguese and in sign language, from an inclusive perspective, between listeners and deaf people.

KEYWORDS: LIBRAS IFZN. Application. Deaf.

1 | INTRODUÇÃO

Não muito tempo atrás, mais precisamente nos anos de 1990, era difícil de imaginar como nós teríamos aparelhos de telefonia móvel tão poderosos. Naquela época, a utilidade do celular era bem limitada. Tínhamos a possibilidade de realizar ligações, enviar e receber Mensagens de Texto, e, talvez o divertido, jogo *Snake*, mais conhecido popularmente por “jogo da cobrinha”.

Muita coisa mudou de lá pra cá. Com os avanços tecnológicos, os dispositivos de telefonia móvel foram ganhando cada vez mais funções, como por exemplo, reproduzidor de músicas e câmera digital. Logo depois, veio o que conhecemos nos dias de hoje, a revolução dos *smartphones*. Começaram a surgir aparelhos com diversos Sistema Operacional (SO): *Android*, *Bada*, *Blackberry*, *IOS* e *Windows Phone*. Dentre esses SOs dois ganharam destaque, o *IOS* da *Apple* e o *Android* da *Google*.

Por causa de aparelhos móveis com maiores recursos, a procura por esses dispositivos cresceu bastante, e com isso, o mundo ganhou mais um mercado, o dos aplicativos. Cada vez mais pessoas compram *Smartphones*, e com isso a indústria dos Aplicativos tem aumentado bastante, pois tem se tornado um mercado promissor e bastante lucrativo. Tal crescimento atingiu as mais diversas áreas, exigências e necessidades sociais, dentre as quais, destacamos o campo educacional, principalmente em seu contexto inclusivo, pela urgência de inovações na prática docente e de atendimento às especificidades discentes.

Diante do que foi anteriormente evidenciado, julgamos importante, para compreendermos melhor a evolução dos aplicativos de cunho inclusivo educacional, conhecermos o dispositivo legal nacional que traz, sistemicamente, diretrizes para esse processo inclusivo. De modo que, no dia 6 de Julho de 2015, entrou em vigor a LEI de Nº 13.146, a chamada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015); garantindo direitos à essas pessoas nas áreas de mobilidade

urbana, acessibilidade arquitetônica, acesso à setores públicos e privados, escolas, universidades, etc.

Nessa perspectiva, existem diversos aplicativos que foram e estão sendo desenvolvidos para contribuir com a garantia do direito à inclusão e sua promoção, seja como foco de acessibilizar às pessoas com deficiência o contato com áreas que lhes são inviabilizadas, ou de proporcionar às pessoas sem deficiência o conhecimento sobre os elementos viabilizadores do processo inclusivo. Assim, surge o LIBRAS IFZN, um aplicativo móvel desenvolvido por alunos do curso de Licenciatura em Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), campus Natal – Zona Norte. Com o objetivo de ser uma alternativa metodológica, de fácil acesso, para o aluno licenciando em seu campo de atuação.

Desse modo, o presente trabalho se configura como um relato do processo de criação e desenvolvimento do aplicativo LIBRAS IFZN, com base nos ditames metodológicos de caráter qualitativo e cunho exploratório, tendo como objetivo geral apresentar o processo outrora citado, descrevendo suas etapas, analisando as contribuições do referido aplicativo no processo de inclusão, e refletindo sobre os limites e possíveis avanços em sua utilização.

Assim, o presente escrito encontra-se sistematizado em quatro capítulos, onde no primeiro falamos a respeito de como os dispositivos móveis e suas aplicações podem contribuir no cotidiano das pessoas nas mais diversas áreas, incluindo a educação. No segundo capítulo abordamos sobre a Surdez, numa perspectiva histórico, e da Língua de Sinais no Brasil, trazendo elementos responsáveis por viabilizar e promover a educação de Surdos e a implantação da disciplina de Libras em todos os cursos de formação de docentes. No capítulo seguinte, tratamos sobre a metodologia utilizada no desenvolvimento do aplicativo, explanando as tecnologias responsáveis por compor o processo de criação do referido aplicativo. No capítulo quatro, apresentamos o aplicativo LIBRAS IFZN, demonstrando suas funcionalidades e manuseio. E por fim, encerramos o texto com nossas considerações finais, fruto de nossas reflexões frente a todo o processo de elaboração do aplicativo e escrita desse trabalho.

2 | PRIMEIROS COMANDOS: PENSANDO OS DISPOSITIVOS MÓVEIS E APLICATIVOS

Consideramos dispositivos móveis, todo e qualquer aparelho constituído, pensado para ser de fácil locomoção, como objeto de bolso, a exemplo dos aparelhos de celular, *smartphones*, *smart watches*, *tablets*, etc. De acordo com B'far (2005), os denominados dispositivos computacionais móveis são definidos como aqueles motivados fisicamente sem extensas dificuldades ou que continuam funcionais mesmo em meio a deslocamentos.

Dentre os dispositivos móveis, os *smartphone* tem ganhado bastante destaque,

pois são aparelhos que possuem diversas funcionalidades integradas em um único equipamento. Esses dispositivos possuem conexão com a *internet*, e executam um SO. O SO é responsável pelo gerenciamento de recursos que viabilizam a execução de funções do dispositivo móvel. O usuário executa uma ação entrada no dispositivo, e o SO será responsável por administrar essa ação, e depois de processada, é retornada uma resposta referente ao que foi ordenado pelo usuário gerando uma saída. Esse processo ocorre por ser o SO composto por um conjunto de *softwares*, dentre eles os aplicativos. Esses aplicativos, são *softwares* desenvolvidos para simplificar tarefas cotidianas e resolver determinados problemas, como por exemplo, uma calculadora ou um gerenciador de tarefas.

Existem milhares de aplicativos com inúmeras funções, como por exemplo, aplicativos de relacionamento, cardápio de restaurante, jogos, gerenciador financeiro, venda de produtos usados, mensagem, etc. A ideia de desenvolver um aplicativo surge basicamente de uma necessidade, sendo ela básica ou complexa, em que muitas vezes advém de um serviço mal prestado ou burocrático. Um arquétipo de um aplicativo de sucesso é o aplicativo da empresa *Nubank*, o qual foi desenvolvido objetivando oferecer serviços bancários de maneira mais simplificada para seus usuários. Trata-se de uma instituição financeira que não possui agência física, pois todas as operações são realizadas diretamente no aplicativo. Outro caso de sucesso, é o aplicativo da *Uber*, que presta um serviço de transporte privado, e tem ganhado bastante visibilidade por prestar um bom serviço aos seus clientes, por meio de seu aplicativo.

Assim, conforme outrora citado, esses *softwares* apresentam um propósito específico que é o de facilitar o dia-a-dia de seu usuário, fornecendo-lhe as mais diversas funcionalidades com infinitas possibilidades. Essas funcionalidades e possibilidades tem sido cada vez mais utilizadas nos mais diversos segmentos da sociedade, dentre eles o campo educacional. Como dito anteriormente, existem aplicativos para diversos segmentos, e claro, também há aplicativos voltados para o campo educacional. Assim como os aplicativos de outras áreas são desenvolvidos, na educação acontece da mesma forma, surge uma necessidade e a partir dessa, a ideia é trabalhada e colocada em prática, de modo que estes atuam de maneira a auxiliar não apenas o docente no desenvolvimento de alguma atividade, mas também na promoção do auto aprendizado discente. Um exemplar de aplicativo de cunho educacional, temos o *Duolingo*, o qual tem como foco o ensino de idiomas, e é um dos mais populares do mundo e de livre acesso. Outro aplicativos muito famoso é o *Grasshopper*, que tem como objetivo o ensino de programação.

Desse modo, os aplicativos no campo da educação se configuram como recursos que vem a corroborar com o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando uma maior interação do educando com o assunto a ser estudado. Tais recursos, podem viabilizar a promoção de ações de cunho inclusivos, contribuindo para a garantia do direito de todos à

educação, favorecendo a acessibilidade de pessoas com alguma especificidade, seja ela motora ou cognitiva, contribuindo em seu processo de ensino e aprendizagem.

Um aplicativo inclusivo não se limita auxiliar somente o docente, mas também ao aluno e aos pais, pois independente da especificidade do discente, se faz importante a participação da família em sua trajetória escolar. Um exemplo de aplicativo de caráter inclusivo é o *Wheelmap*. Com ele, os seus usuários têm a possibilidade de visualizar um mapa virtual o qual exhibe locais públicos que possuem acessibilidade para cadeirantes. Dessa forma, o usuário consegue ir ao local desejado sem se preocupar com sua mobilidade. Outro aplicativo existente, utilizado no trabalho junto a pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), é o ABC Autismo, o qual conta com uma série de atividades pedagógicas com o objetivo de auxiliar no processo de aprendizagem de crianças diagnosticadas com autismo. Este aplicativo conta com mais de 100.000 *downloads* na *Google Play Store*. O *Hand Talk*, que traduz textos em língua portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais (Libras), é um outro exemplo de aplicativo desta natureza, pois trata-se de um *software* de manuseio simples, no qual se insere o texto, e um intérprete (avatar) 3D realiza a tradução automaticamente. Esse aplicativo é um dos mais conhecidos e possui mais de 1.000.000 de *downloads*.

Assim, os aplicativos com caráter inclusivo, no campo da educação, se apresentam como de extrema importância, pois promovem o contato com temáticas que, em alguns casos, são socialmente secundarizadas, frente a uma padronização humana e de conhecimentos, como é o caso das pessoas que não possuem uma percepção sensorial auditiva e não possuem uma língua oral como meio principal de comunicação, fazendo uso de uma modalidade linguística gestual, como a língua brasileira de sinais, utilizada pelos surdos no Brasil. Desse modo, se faz relevante o conhecimento da Libras, contendo a tecnologia como uma nova ponte de conhecimentos e promotora de inclusão, através de aplicativos de fácil acesso e simples usabilidade.

3 | A SURDEZ E A LIBRAS: PENSANDO UMA LINGUAGEM DE SINTAXE INCLUSIVA

Considera-se que uma pessoa é Surda quando ela tem uma perda significativa ou total da audição. Segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado em 2010, 9,8 milhões de pessoas tem alguma deficiência auditiva, isto é, 5,2% da população brasileira. Desses quase 10 milhões, 2,6 milhões se consideram Surdos. Sob a óptica dos chamados Estudos Surdos, existe uma diferença entre o Surdo e o chamado Deficiente Auditivo, sendo o Surdo (escrito com o “S” maiúsculo) uma pessoa que não se percebe a partir de sua limitação, ou seja, não se enxerga como deficiente, mas sim, como possuidor de uma identidade própria, um indivíduo comum que simplesmente vive na condição do não ouvir, e tem como sua língua primeira a Libras (CAVALCANTE, 2011).

Já o Deficiente Auditivo, trata-se de uma terminologia de cunho clínico, atribuída a toda e qualquer pessoa que apresente limitações em sua percepção sensorial auditiva. É um indivíduo que se enxerga a partir de sua deficiência, não possui uma língua própria para se comunicar. Muitas vezes por falta de conhecimento ou superproteção da família, essas pessoas não frequentam ambientes escolares, e quando permitidos, são empregados em trabalhos não formais. Desse modo, pode-se afirmar que todo Surdo é uma pessoa com Deficiência Auditiva, mas nem toda pessoa com Deficiência Auditiva é Surda, dado às especificidades atribuídas à essa classificação, e considerando o processo de construção identitária do sujeito.

No Brasil, tratamos sobre a surdez no campo da educação, de maneira mais sistematizada, a partir da segunda metade do século XIX, quando o francês Ernest Huet, veio para Brasil a convite do então Imperador Dom Pedro II para fundar a primeira escola para meninos Surdos do país (OLIVEIRA; SILVA, 2013, p.18); mais precisamente no dia 26 de setembro de 1857, hoje conhecida como Instituto de Educação de Surdos (INES).

Com a criação do INES, foi desenvolvida a Libras com algumas influências da Língua francesa de sinais. Com isso foi um marco histórico para a educação de Surdos no Brasil. Porém o caminho da educação de Surdos não seria fácil. Em 1880, no Congresso de Milão, foi proibido no mundo que os Surdos fossem ensinados por meio da Língua de Sinais, pois um grupo, “liderado por Alexandre Graham Bell, defendia que os Surdos deveriam aprender a língua oral e que poderiam fazer uso da fala, da escrita e da leitura labial na educação”(OLIVEIRA; SILVA, 2013, p.31), desse modo, dando ênfase ao oralismo, o que para muitos, causando um retrocesso na educação das pessoas com Surdez.

O Oralismo é uma abordagem educativa que tem como objetivo o ensino da língua oral para Surdos. Acredita-se que por meio desta filosofia, o Surdo será inserido na sociedade. A uso do oralismo se dava por meio de leitura labial, técnicas de fala, dispositivos que tinha como objetivo de imitar a língua. Historicamente, o oralismo foi um fracasso, pois obrigar o Surdo a falar não significava que ele seria educado, e foi nesse momento que entrou outra abordagem em educação de Surdo, a Comunicação Total.

A Comunicação Total é uma filosofia educativa que não se restringe à uma única língua, pois esta abordagem “faz o uso de vários recursos de linguagem, tais como fala, escrita, gestos, mímica, pantomima, sinais, leitura orofacial, uso residual da audição, formato da mão correspondente aos fonemas da linguagem oral entre outros” (OLIVEIRA; SILVA, 2013, p.33). A Comunicação Total também foi vista como um fracasso, pois os Surdos não conseguiam compreender de fato qual seria sua língua pelo fato que vários componentes eram utilizados para que houvesse comunicação, inclusive a língua de sinais.

Outra metodologia utilizada na educação de pessoas Surdas é o Bilinguismo. Neste método são utilizadas duas línguas, no caso a Libras como primeira língua, a materna dessa comunidade, e como segunda língua, a língua oral utilizada em seu país. O

bilinguismo é o método utilizado nos dias de hoje, pois é visto como mais adequado, pelo fato de que reconhece a cultura do Surdo e as especificidades que a compõem.

No Brasil, este método consolidou-se através das Leis Nº 10.436/2002, a chamada Lei de Libras, onde se reconhece legalmente, como língua oficial da comunidade Surda, a Língua Brasileira de Sinais; e o Decreto 5.626/2005, que versa sobre a aplicabilidade dessa Lei. Tendo em vista a Lei de Nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, em consonância com o Art. 205º da Constituição Federal de 1988, que garante que todos têm direito a educação, se fez necessária implementação da disciplina de Libras no currículo de todos os cursos de formação de professores conforme o Art. 3º do Decreto 5.626/2005.

4 | O DESENVOLVIMENTO DO LIBRAS IFZN: CAMINHOS METODOLÓGICOS

Durante o cursar da disciplina de Libras, nos foi proposto pelo docente ministrante, como atividade de conclusão, um trabalho que tinha como objetivo unir os conhecimentos construídos na disciplina, no decorrer do semestre, aos conhecimentos no campo da Informática. Diante do desafio, tivemos a ideia de criar uma cartilha em PDF com os termos básicos da Informática em Libras, com o objetivo de que este material fosse disponibilizado no formato de um dicionário. Após algumas discussões junto ao grupo envolvido, foi levantado um questionamento com relação a disponibilidade do material, onde o mesmo iria se encontrar. Pensando em facilitar a experiência do usuário, a ideia foi substituída pelo desenvolvimento de um aplicativo, no qual as informações estariam centralizadas em um único local e de fácil acesso, o celular. E dessa forma, colocaríamos em prática a parte técnica aprendida no curso.

De maneira que, com base nos ditames metodológicos de um estudo qualitativo, de caráter exploratório, em conformidade com os estudos de Gil (2008), buscamos arquitetar todo o processo de formulação do nosso material. Com base nos estudos desse autor, o presente trabalho se caracteriza como qualitativo e exploratório, por trazer à tona uma temática pouco trabalhada (GIL, 2008, p. 27), sem intenção de quantificar, mas de avaliar aplicabilidades, não numéricas, frente a determinado problema.

As tarefas foram divididas entre: levantamento dos termos do campo da informática e seus respectivos sinais em Libras; registros fotográficos dos sinais para compor o aplicativo; e o desenvolvimento do *software*. O aplicativo foi desenvolvido em menos de uma semana, sendo publicado na *Google Play Stores*, e batizado de LIBRAS IFZN, em homenagem ao campus Natal – Zona Norte, campus ao qual pertencemos. O curto espaço de tempo para sua elaboração, se tornou possível por ter sido utilizado o *framework Ionic*, na versão 1.0, que nos viabilizou todo o aparato necessário para o desenvolvimento do *software* planejado.

Um *Framework* é um conjunto de ferramentas que facilitam o processo de

desenvolvimento, isto porque o mesmo já traz uma série de padrões, regras e funções pré-configuradas, dessa maneira, o programador não precisa recriar configurações padrão, ou seja, reinventar a roda, demandando maior concentração e trabalho ao objetivo principal de sua ferramenta. O *Ionic* é *framework* utilizado para desenvolvimento de aplicativos híbridos, que utiliza tecnologias voltadas para desenvolvimento *web*, como *HyperText Markup Language* (HTML), *Cascading Style Sheet* (CSS) e *JavaScript*. Além dessas tecnologias, ele trabalha em conjunto com outro *framework*, o *AngularJs*, que é utilizado para a criação de aplicações de uma única página.

Para versionamento do código, foi utilizado o *Git*, que é um *software* de código aberto desenvolvido em 2005 por Linus Torvalds. Junto ao *Git*, foi escolhido o *Github*, um repositório de código. A utilização dessas tecnologias se configurou de suma importância por nos proporcionar maior segurança no processo de desenvolvimento do trabalho, pois cada alteração realizada no código, era salva no *Github*, dessa forma, se algo desse errado no computador onde o aplicativo estava sendo desenvolvido, não corria o risco de perder o projeto.

Para desenvolver o aplicativo, utilizamos um computador pessoal, modelo *MacBook White A1342* meados de 2010, com um processador *Intel Core 2 Duo*, 4GB de memória RAM e armazenamento 240 GB de SSD, executando o sistema operacional *MAC OS X EL CAPTAIN* na versão 10.11. Isso mostra que, mesmo com um computador relativamente antigo, o ambiente de desenvolvimento apresentou um bom desempenho.

Depois de dois anos do desenvolvimento, foi proposto que o aplicativo fosse refeito por outras tecnologias. No primeiro momento, o *IONIC* atendeu bem as necessidades da época, porém, dar manutenção em uma tecnologia relativamente antiga poderia ser um problema, pois poderia deixar a desejar por falta de atualizações e outros motivos. Para a nova versão do LIBRAS IFZN, foi utilizado o *FLUTTER*, que é um *framework* para desenvolvimento de aplicativos para dispositivos móveis criado pela *Google*. Diferente do *IONIC* que como resultado final é dada uma *Webview*, o *Flutter* oferece um aplicativo nativo, e isso influencia bastante na experiência do usuário. Na versão antiga do LIBRAS IFZN, as imagens eram armazenadas no próprio dispositivo, o que deixava o aplicativo bastante pesado. Para solucionar o problema, foi proposto a utilização do *Firebase*, que é uma tecnologia voltada para desenvolvimento de aplicativos móveis e *web*. Seu foco é no *backend*, disponibilizando diversos serviços, como por exemplo o *Realtime Database* e a *Cloud Firestore*. As imagens foram armazenadas na *Cloud Firestore*, então, para acessar o aplicativo, o usuário deve estar conectado com a *internet*.

5 | O LIBRAS IFZN

O LIBRAS IFZN, é um aplicativo que foi desenvolvido para dispositivos móveis, pensando em ser utilizado como recurso na atuação do Licenciado em Informática. É

bastante simples de ser manuseado. Ele possui três abas, vide Figura 1, das quais abordam a temática do alfabeto manual, numerais em Libras, e, por fim, o seu diferencial, uma lista com os sinais dos termos básicos utilizados na Informática. Clicando na primeira aba representada pela imagem do “ABC”, o usuário terá acesso a lista das letras do alfabeto manual, recurso utilizado pela língua de sinais, que consiste em configurações de mão que representam as letras do alfabeto, vide Figura 2. A tela com os sinais relacionados ao alfabeto manual foi implementada em nosso aplicativo considerando as aulas como as de programação, as variáveis que armazenam algum valor, possuem algum nome, de modo que consideramos importante que o licenciado em informática conheça esses sinais.

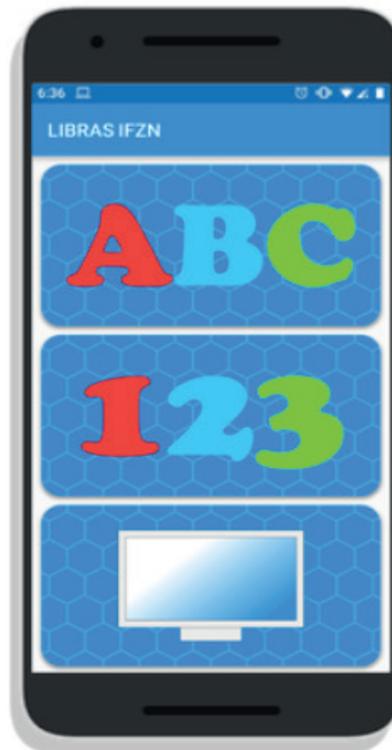


Figura 1: Abas do sistema

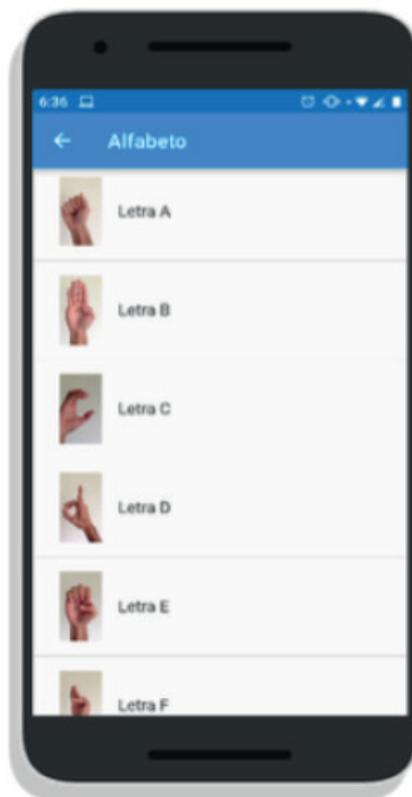


Figura 2: Lista das letras do alfabeto em libras

Assim como na primeira tela do aplicativo, a segunda, representada pela imagem dos numerais “123”, o usuário terá acesso a lista com os numerais de zero a nove em Libras, vide Figura 3. Assim como na tela com os sinais do alfabeto. É importante que se tenha os sinais relacionados aos numerais, pois a informática e a matemática trabalham lado a lado, e estes sinais certamente se farão necessários a serem utilizados. Na terceira tela, representada pela imagem de uma tela de computador, o usuário terá acesso a lista com sinais básicos referentes aos termos da informática, vide Figura 4.

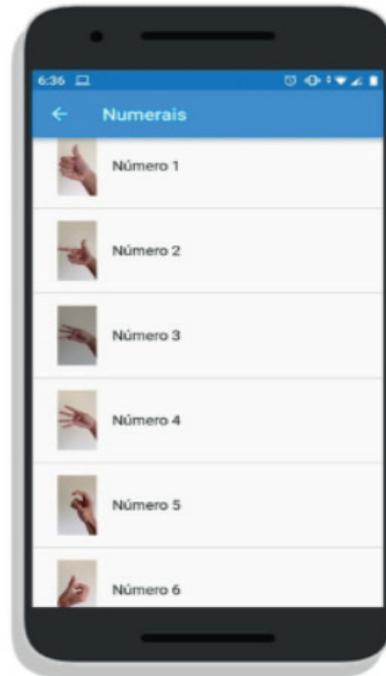


Figura 3: Lista dos números de zero a nove em libras

Assim como nas outras telas, o usuário pode clicar na imagem referente ao sinal desejado que o mesmo será ampliado. Alguns sinais possuem movimentos, e pensando nisso, tivemos o cuidado inserir setas indicando a direção dos movimentos.

O aplicativo LIBRAS IFZN, por enquanto, encontra-se apenas disponível para dispositivos com sistema operacional *Android*. Para encontrá-lo, o usuário deve entrar na *Google Play Store* e realizar a busca por LIBRAS IFZN.

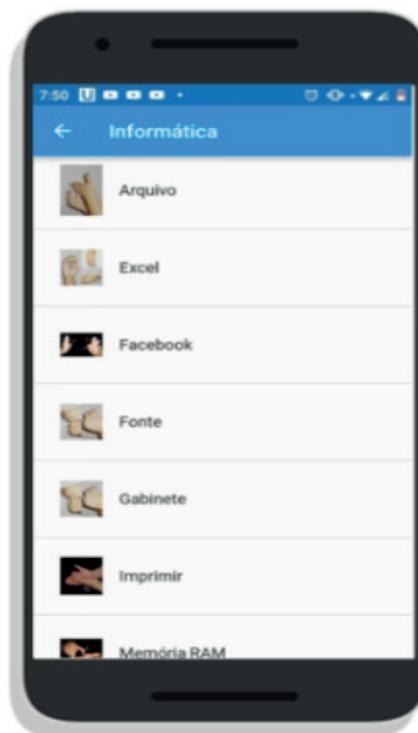


Figura 4: Lista de termos técnicos de informática em libras

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aplicativo LIBRAS IFZN foi idealizado por meio a uma atividade proposta na disciplina de Libras I ofertada na modalidade semipresencial. O que deveria ser apenas uma atividade avaliativa propositiva, veio a se tornar um produto concreto, de modo que, em seu primeiro mês, o LIBRAS IFZN atingiu mais de 1.500 *downloads* na *Google Play Store*. Com isso a mídia local nos procurou para que fossem realizadas entrevistas para falar a respeito do sucesso que o aplicativo havia atingido em tão pouco tempo. Foram realizadas duas entrevistas, uma para a TV Câmara e outra para o IFRN em Pauta.

O Aplicativo, foi apresentado em eventos como a II Jornada de Diálogos sobre Acessibilidade e Inclusão (JORDAI), em 2016, no campus do IFRN na cidade de Santa Cruz; bem como na Segunda Semana de Ciência, Tecnologia e Extensão do IFRN (SECITEX) no IFRN campus Parnamirim, no mesmo ano, sendo um dos trabalhos que mais chamou a atenção das pessoas que visitaram o evento. Durante ambos os eventos foi possível coletar várias sugestões para serem implementadas ao aplicativo, no intuito de melhorá-lo; algumas delas já atendidas, como por exemplo a redução do tamanho do aplicativo.

Como possibilidades futuras, temos pensado na inserção de *gifs* ao invés de imagens estáticas, pois dessa forma o usuário poderá ter acesso aos sinais de forma mais explícita, tendo acesso ao parâmetro do movimento. Uma outra possibilidade vislumbrada é que o LIBRAS IFZN se torne colaborativo, de maneira que, através da implementação de uma página, os próprios usuários possam fazer o upload das imagens no aplicativo. Para que isso venha se tornar real, teremos que arquitetar uma forma de filtrar possíveis tentativas de inserção de imagens impróprias.

Para que o aplicativo pudesse ser publicado na *Google Play Store*, teríamos que comprar uma conta de desenvolvedor *Android*. Esta conta custa apenas uma taxa única de \$25,00(vinte e cinco dólares). Comprando a conta, o desenvolvedor tem suporte a publicar quantos aplicativos quiser na loja.

Assim, concluímos que o aplicativo pode contribuir para o trabalho docente no campo da Informática, sob uma perspectiva bilíngue, por se configurar como um recurso prático e fácil acesso, e por alcançar, tanto a Língua Portuguesa como a Língua de Sinais, num contexto inclusivo, no diálogo entre Ouvintes e Surdos.

REFERÊNCIAS

B'FAR, Reza; **Mobile Computing Principles: Designing and Developing Mobile Applications with UML and XM**, Cambridge University Press, 2005.

BRASIL. **Decreto n.º 5626**, de 22 de dezembro de 2005. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos.

BRASIL. **Lei n.º 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL, **Lei n.º 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002.

BRASIL. **Lei n.º 12.319**, de 1 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília, 2010.

CAVALCANTE, Thayana Cristhina. **Há surdos e surdos: corpo e controvérsias no caso do implante coclear**. 2011. 82 f., il. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

OLIVEIRA, Laralis Nunes de Sousa; SILVA, Gisele Oliveira da. **LIBRAS**. Natal: IFRN Editora, 2013.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ABORDAGENS PEDAGÓGICAS E SOCIOEMOCIONAIS PARA O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NOS MUNICÍPIOS DE CUBATÃO E SANTOS

Data de aceite: 04/08/2020

Data da submissão: 06/05/2020

Edna Diniz dos Santos

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

<http://lattes.cnpq.br/3782274311486251>

<https://orcid.org/0000-0002-8892-8924>

RESUMO: O artigo oferece ao leitor algumas propostas de atividades realizadas durante o atendimento de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Sala de Recursos Multifuncionais em escolas públicas de dois municípios do Estado de São Paulo. Visa compartilhar com professores e demais profissionais que atuam com crianças do ensino fundamental, no âmbito pedagógico e socioemocional, possibilitando uma crescente e prazerosa relação entre aluno/escola/família, tornando-os indissociáveis da sua integralidade como pessoa.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo. Transtorno do Espectro Autista. Inclusão. Atendimento Educacional Especializado. Sala de Recursos Multifuncionais.

LA ATENCIÓN EDUCATIVA ESPECIALIZADA:
ENFOQUES PEDAGÓGICOS Y
SOCIOEMOCIONALES PARA EL DESORDEN
DEL ESPECTRO AUTISTA EN LAS
CIUDADES DE CUBATÃO Y SANTOS

RESUMEN: El artículo ofrece al lector algunas propuestas de actividades realizadas durante el atendimento de los alumnos con Desorden del Espectro Autista en el aula de recursos multifuncionales en las escuelas públicas de dos ciudades del estado de San Pablo. Pretende compartir con profesores y demás profesionales que trabajan con niños de primaria, en el aspecto pedagógico y socioemocional, posibilitando una creciente y placentera relación entre alumno/escola/familia, haciéndolos indissociables de su integridad como persona.

PALABRAS CLAVE: Autismo. Desorden del Espectro Autista. Inclusión. Atención Educativa Especializada. Sala de Recursos Multifuncionales.

INTRODUÇÃO

Com vinte e oito anos na educação, sendo que vinte e cinco deles graduada e

atuando na educação especial. Professora das redes de Cubatão e Santos, duas das principais cidades da região metropolitana da Baixada Santista em desenvolvimento no estado de São Paulo. Com vida profissional iniciada em escolas especializadas, mas com a perspectiva de educação inclusiva do MEC transitei para as escolas regulares. O respectivo trabalho refere-se às escolas de ensino regular tratando a inclusão de crianças que apresentam deficiências na área intelectual, motora e/ou comportamental. Atuando como professora do atendimento educacional especializado, em salas de recursos multifuncionais da rede pública de ensino do fundamental I (1º ao 5º ano). Ingressante em 2019 no Mestrado Ensino em Ciências da Saúde da Universidade Federal de São Paulo, campus Baixada Santista, com pesquisa referente às Políticas Públicas na Educação e na Saúde para alunos com Transtorno do Espectro Autista.

Partindo do que preconiza a legislação quanto à necessidade da realização do plano de atendimento individualizado e do atendimento complementar dos alunos com autismo, apresenta-se neste trabalho um pouco das vivências realizadas nos espaços de aprendizagem desses dois municípios. As duas unidades apresentam perfis distintos, com pontos positivos e negativos para efetivar a inclusão de qualidade. Em Santos o equipamento localiza-se numa comunidade em um dos morros da cidade, no bairro do José Menino. Em Cubatão a escola atende alunos de um conjunto habitacional planejado para receber crianças oriundas de uma comunidade das cotas, região de encostas da Serra do Mar, retiradas do local para preservação de mananciais e do meio ambiente. Ambas recebem alunos com diferentes tipos de deficiências.

Na região ainda existem algumas dificuldades em lidar com a falta de materiais e equipamentos importantes para adequar as atividades dos alunos; com a demanda de professores de apoio (sempre insuficientes) e com as queixas dos professores das salas do ensino regular relatando a falta de preparo em atendê-los.

O autismo é considerado, atualmente, um transtorno do desenvolvimento de causas neurobiológicas definido de acordo com critérios eminentemente clínicos. As características básicas são anormalidades qualitativas que, embora muito abrangentes, afetam de forma mais evidente as áreas da interação social, da comunicação e do comportamento (SCHAWARTZMAN, 2011, p. 37).

Por conta dos fatores citados, o acolhimento, a interação e o desempenho pedagógico dessas crianças nas escolas precisam de acompanhamento bastante efetivo, o que torna ainda mais importante o papel do professor do atendimento educacional especializado para dar suporte ao trabalho inclusivo.

O DSM-5 classifica o TEA em três níveis: nível 1: necessita suporte; nível 2: necessita suporte substancial; nível 3: necessita suporte muito substancial (2014).

Pretende-se mostrar algumas vivências de alunos com diferentes tipos de

deficiências, em especial alunos com autismo, sendo selecionadas três das quais considera-se importante para a construção do conhecimento dessas crianças e que nos permite observar um retorno bastante significativo no rendimento dos mesmos.

Uma vivência é a construção de materiais estruturados para uso dos alunos de acordo com o estágio em que eles se encontram.

O ensino estruturado inclui a utilização de uma rotina de trabalho individualizado, buscando compensar os déficits cognitivos, sensoriais, sociais, comunicativos e comportamentais presentes no TEA e interferentes no desenvolvimento (FONSECA; CIOLA, 2016, p. 20)

Trabalhar com técnicas baseadas no conhecimento científico oferece aos profissionais maior segurança e melhor desenvolvimento dos alunos. A Análise do Comportamento Aplicada é um exemplo fundamental nesse processo e propicia às pessoas com autismo mudanças significativas e necessárias, que possibilitam a aquisição de hábitos de convívio social funcionais e com menos prejuízos no cotidiano. Embasada em Duarte et al (2018, p.7), *“os principais objetivos são a ampliação do repertório comportamental do indivíduo e a diminuição da frequência ou intensidade dos comportamentos indesejáveis ou pouco adaptativos”*.

Outra atividade é a yoga, desenvolvida semanalmente, favorecendo momentos em que os alunos vivenciam posturas de animais, desenvolvem o equilíbrio, aprendem a meditar e respeitar sua respiração e acima de tudo se divertem muito.

A atividade propicia o desenvolvimento da consciência corporal, tenha a pessoa deficiência ou não, oportunizando momentos ricos de interação. E segundo estudo realizado por Koenig et al. (2012), *“a prática demonstra que o uso diário de intervenções de yoga em sala de aula tem um impacto significativo sobre os principais comportamentos em sala de aula entre as crianças com ASD¹”*.

Apalavra “Mindfulness”, com tradução para a atenção ou consciência plena, é o estado mental presente no tempo em que a atividade acontece. Tanto adultos quanto crianças tendem a ter dificuldade em atingir esse estado devido aos fatores do meio ambiente e por situações de estresse, as quais, quando vivenciadas no cotidiano, favorecem o descontrole de nós mesmos enquanto pessoas plenas e únicas. A experiência dos alunos com autismo têm demonstrado que é possível buscar essa consciência corporal e mental através da yoga na escola e conseqüentemente favorecer o seu desenvolvimento em outros ambientes em que a criança participa, seja de aprendizagem ou com a família.

Em pesquisa realizada pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), através do Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Computação, intitulada como GAIA, a autora reafirma a importância da web na promoção da acessibilidade e aprendizagem às pessoas com autismo (Britto, 2016, p.

1 ASD – Autistic Spectrum Disorder

17 a 20).

O uso das tecnologias é outro recurso utilizado semanalmente durante os atendimentos, pois possibilita, além do estímulo à comunicação através de gravuras, sons e a interatividade, a compreensão do pensamento de um aluno não verbal, como a hiperlexia que precisa ser contextualizada e o registro em si, pois este aluno em especial, citado no trabalho, apresenta dificuldades em escrever convencionalmente através do lápis e papel, levando à boca todo e qualquer tipo de material.

Observa-se progresso bastante significativo, podendo dizer que foi um dos meios encontrados para desenvolver alguns conceitos antes não conseguidos devido ao comportamento instável e agitado, com crises de agressividade devido a fatores sensoriais. Além de sites que oferecem atividades pedagógicas, na sala de recursos também é utilizada a prancha de comunicação alternativa através do picto4me. Duarte et al. (2018, p. 248), destacam também “*a necessidade de identificar se e quais comportamentos agressivos suprem habilidades de comunicação e interação social não desenvolvidas*”.

METODOLOGIA

O atendimento na sala de recurso acontece duas vezes por semana, individualmente ou em grupos, dependendo da necessidade de cada aluno e do comportamento observado no dia. No início do ano letivo os responsáveis são convocados para uma entrevista e para tomarem ciência da importância dos atendimentos na vida escolar dos filhos. Preenche-se a ficha informativa, em seguida é observado e avaliado quanto às necessidades e elabora-se o plano de atendimento individualizado.

Durante os atendimentos na sala de recurso multifuncional propõem-se atividades diversificadas, lúdicas, com materiais concretos e uso das tecnologias.

No município de Santos, às sextas-feiras desenvolve-se com todos os alunos que fazem parte dos atendimentos e com variados tipos de deficiências a prática da yoga. No congresso em especial, apresentou-se um aluno com transtorno do espectro do autismo vivenciando a atividade.

Cunha (2018, p. 64) salienta que “*os pensamentos não estão separados das experiências exteriores, mas se conectam a elas e atuam em nosso desenvolvimento cognitivo à medida que experienciamos situações cotidianas*”.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A prática da yoga estimula a atenção, concentração e a noção corporal, oportunizando maior rendimento na aprendizagem e no convívio social.

O uso das tecnologias na sala de recursos multifuncionais (SRM) estimula a

comunicação, desperta o interesse e proporciona diversas propostas de cunho pedagógico. Também exerce apoio considerável à aprendizagem, no sentido de oportunizar a observação do desenvolvimento dos alunos não verbais e sua relação com o ambiente.

Os jogos estruturados auxiliam na organização das atividades propostas aos alunos após a verificação do estágio em que cada um se encontra, organizando também o pensamento da criança. A Análise do Comportamento Aplicada (ABA), por sua vez, adequa o comportamento da criança para que ela possa ajustar-se aos diversos ambientes de convivência.

Todas essas atividades apresentadas propiciam a interação com os colegas da sala regular, pois todos podem participar desses momentos coletivos.

CONCLUSÃO

Espera-se com essas vivências relatar um pouco do trabalho desenvolvido nas unidades municipais de educação da região da Baixada Santista e fomentar novas práticas junto aos profissionais, mostrando a diversidade de possibilidades de um professor especializado dentro de uma escola inclusiva. Tudo isso com propostas pedagógicas diferenciadas, através da avaliação das capacidades de desenvolvimento de cada criança, respeitando e oportunizando novos saberes dentro de uma sala de recurso e em todos os ambientes em que ela estiver.

Necessário enfatizar que o convívio com essas crianças oportuniza a prática de ensinar e aprender diariamente.

Considera-se que todos os participantes das escolas envolvidas, de alguma forma possibilitam a realização de todas as propostas que favorecem o desenvolvimento integral de nossos alunos, sendo fundamental o apoio das Secretarias de Educação dos municípios de Cubatão e Santos por permitirem a partilha dessas vivências em um congresso de tamanha grandeza, junto aos renomados pesquisadores e profissionais da Educação Inclusiva na Universidade Federal de Pelotas e, como resultado, a publicação deste artigo.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM- 5.5 ed.** Porto Alegre: Artmed 2014.

Britto, Talita. **GAIA: UMA PROPOSTA DE GUIA DE RECOMENDAÇÕES DE ACESSIBILIDADE WEB COM FOCO EM ASPECTOS DO AUTISMO.** Tese (Mestrado em Ciência da Computação) – Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2016.

Cunha, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas/** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

Duarte, Cintia Perez; Silva, Luciana Coltri e; Velloso, Renata de Lima. **Estratégias da Análise do Comportamento Aplicada para pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo.** – São Paulo

:Memnon Edições Científicas, 2018.

Fonseca, Maria Elisa Granchi; Ciola, Juliana de Cássia Baptistella. **Vejo e aprendo: fundamentos do Programa TEACCH : o ensino estruturado para pessoas com autismo /2**. Ed. — Ribeirão Preto, SP: Book Toy, 2016.

KOENIG, KP.; BUCKLEY- REEN, A.; GARG, S. **Eficácia da yoga - Prepare-se para Aprender de saúde entre crianças com transtornos do espectro do autismo: um controle pré-pós-teste projeto de grupo** - A revista americana de terapia ocupacional: publicação oficial da American Occupational Therapy Association. Estados Unidos, setembro a outubro 2012.

SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves de. **Transtornos do espectro do autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.

O LÚDICO COMO FACILITADOR NA INCLUSÃO SOCIAL DE CRIANÇA COM AUTISMO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Data de aceite: 04/08/2020

Data de submissão: 06/05/2020

Maria de Lourdes Ferreira Medeiros de Matos

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy
Ribeiro – UENF

Faculdade Metropolitana São Carlos - FAMESC

<http://lattes.cnpq.br/5995684153528839>

Alcemar Antônio Lopes de Matos

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy
Ribeiro – UENF

Faculdade Metropolitana São Carlos - FAMESC

<http://lattes.cnpq.br/1033715849447118>

Nadir Francisca Sant'Anna

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy
Ribeiro – UENF

Faculdade Metropolitana São Carlos - FAMESC

<http://lattes.cnpq.br/9795212090387129>

RESUMO: Esta pesquisa tem o objetivo de refletir sobre o lúdico, como facilitador na inclusão social de crianças com autismo na Educação Infantil (Pré-escolar), durante a primeira infância. A criança acometida pelo autismo, por si só, se isola no seu mundo, mediante os agravos que os transtornos a impõe. O lúdico traz a proposta de facilitador no papel da inclusão social da criança, onde o brincar faz parte da realidade da maioria e

também oferece condição favorável por meio do manuseio do brinquedo e a interação social da criança neste meio infantil. O problema da seguinte pesquisa gira em torno do seguinte questionamento: “De que forma o lúdico pode ser reforçador na interação social da criança com autismo na educação infantil a partir do estímulo familiar e do professor?” A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica. Observa-se que a utilização do lúdico durante a educação infantil é essencial no desenvolvimento, interação e inclusão das crianças com TEA.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo; Crianças; Lúdico; Inclusão.

THE PLAYER AS A FACILITATOR IN SOCIAL INCLUSION OF CHILDREN WITH AUTISM IN EARLY CHILDHOOD

ABSTRACT: This research aims to reflect on playfulness, as a facilitator in the social inclusion of children with autism in Early Childhood Education (Pre-school). The child affected by autism, by itself, isolates himself in his world, by means of the disorders imposed by the disorders. The ludic brings the proposal of facilitator in the role of the social inclusion of the child, where playing is part of the reality of the majority and also offers a favorable condition

through the handling of the toy and the social interaction of the child in this child environment. The problem of the following research revolves around the following question: “How can play be reinforcing in the social interaction of children with autism in early childhood education based on family and teacher stimulus?” The methodology used is bibliographic research. It is observed that the use of playfulness during early childhood education is essential in the development, interaction and inclusion of children with ASD.

KEYWORDS: Autism; Children; Ludic; Inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

O autismo é definido como um transtorno do desenvolvimento, caracterizado pela inaptidão para interagir com o meio social, também pela dificuldade no domínio da linguagem para comunicar-se ou lidar com jogos simbólicos e padrão de comportamento restritivo ou repetitivo, podendo, este comprometimento, variar de um nível mais leve até um quadro mais grave.

A escola tem um papel relevante no desenvolvimento e integração da criança, principalmente nas séries iniciais da vida escolar dos alunos, pois é na educação infantil que a criança busca o conhecimento e compreensão do seu corpo e de seu lugar no meio em que vive.

Devido às características peculiares das crianças autistas, demonstra-se a necessidade de um ambiente escolar preparado para promover uma inclusão que tanto beneficiará a qualidade de vida dessas crianças, principalmente àquelas que se encontram na primeira infância, onde surge o papel importantíssimo da inclusão social a ser desempenhado dentro do contexto em que a criança está inserida.

Nesse contexto, encontra-se a inclusão como forma de produzir espaços educacionais abertos para a diversidade, onde o convívio entre todos os alunos seja construído de forma respeitosa e consciente, confiando não apenas no aprendizado do ensino transmitido, mas na importância dos valores sociais e humanos.

Uma excelente oportunidade de possibilitar esse processo de inclusão social ocorre por meio do lúdico, devido à sua interatividade e sua importância para o bom desenvolvimento da criança autista, tendo como referência as brincadeiras que são desenvolvidas no contexto escolar nas séries iniciais de ensino, trazendo assim o lúdico para as aulas, principalmente na fase da pré-escola, com atividades que eles possam se movimentar livremente e conhecer a si e ao outro.

Esse estudo se justifica pela relevância do tema do ponto de vista acadêmico, onde poderá contribuir para novas pesquisas no campo da educação, Psicologia e Neurologia em relação à criança com autismo, como forma de incentivos para valorizar o lúdico como estratégia possível de ser utilizada iniciando no meio familiar permeando nestas fases do desenvolvimento aos bancos escolares.

Acredita-se que o lúdico possa contribuir na interação social da criança com autismo a partir do meio familiar até a o convívio escolar, como forma de diminuir os estereótipos e assim influenciar nas relações com o outro.

2 | A CRIANÇA AUTISTA

A palavra “autismo” é oriunda da linguagem grega e significa “voltar para si mesmo”. Em meados de 1911, os autistas eram tidos como pessoas que tinham dificuldades de interagir socialmente e sofriam de deficiência mental, se caracterizando pelo funcionamento motor rude e comportamento esquizofrênico (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012).

A primeira definição de autismo como um quadro clínico ocorreu em 1943, quando o médico austríaco Leo Kanner, que na época trabalhava no Hospital Johns Hopkins (em Baltimore, nos EUA), sistematizou a cuidadosa observação de um grupo de crianças com idades que variavam entre 2 e 8 anos, cujo transtorno ele denominou de ‘distúrbio autístico de contato afetivo’ (BRASIL, 2014).

Embora o termo “autismo” já houvesse sido introduzido na psiquiatria por Plouller, em 1906, como item descritivo do sinal clínico de isolamento, a criteriosa descrição de tais anormalidades por Kanner permitiu a diferenciação do quadro de autismo de outros como esquizofrenia e psicoses infantis (CAMARGOS et al., 2005).

Ele evidenciou nos casos descritos as seguintes características (RUTTER, 1978):

- (a) inabilidade em desenvolver relacionamentos com pessoas;
- (b) atraso na aquisição da linguagem;
- (c) uso não comunicativo da linguagem após o seu desenvolvimento;
- (d) tendência à repetição da fala do outro (ecolalia);
- (e) uso reverso de pronomes;
- (f) brincadeiras repetitivas e estereotipadas;
- (g) insistência obsessiva na manutenção da “mesmice” (rotinas rígidas e um padrão restrito de interesses peculiares);
- (h) falta de imaginação;
- (i) boa memória mecânica; e
- (j) aparência física normal

O trabalho de Kanner foi de fundamental importância para formar as bases da Psiquiatria da Infância nos EUA e também mundialmente. (NEUMÄKER, 2003). Em 1943, Kanner deixou claro que este relato era preliminar e carecia de mais estudos, observações e investigações (RUTTER, 1978).

O Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM, guia de classificação diagnóstica, reuniu todos os distúrbios do autismo em um único diagnóstico chamado Transtorno do Espectro Autista – TEA.

Compilado entre os Transtornos do Neurodesenvolvimento, por se iniciar na fase do desenvolvimento, nos primeiros anos de vida, o DSM-5 atribui ao TEA as seguintes características diagnósticas:

As características essenciais do transtorno do espectro autista são prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B). Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (Critérios C e D) (DSM-5, 2015, p. 77-78).

Uma densa gama de autores compartilha o entendimento de que o autismo não se apresenta apenas de uma forma. Nesse contexto, Cunha (2011, p. 19-20) aduz:

Aparecendo nos primeiros anos de vida, proveniente de causas genéticas ou por uma síndrome ocorrida durante o período do desenvolvimento da criança, o autismo possui no seu espectro as incertezas que dificultam, na maioria dos casos, um diagnóstico precoce. Ele tem demandado estudos e indagações, permanecendo ainda desconhecido de grande parte dos educadores. Não há padrão fixo para a forma como ele se manifesta, e os sintomas variam muito.

As crianças autistas não possuem as características físicas distintas das demais crianças, mas carregam algumas particularidades no seu comportamento de forma a atrair os olhares dos diretamente envolvidos com elas, como familiares e professores. São estes os responsáveis por criarem um ambiente fortalecedor e inclusivo para as crianças com TEA, principalmente as que estão na primeira infância e são componentes da educação infantil (BRASIL, 2003).

O DSM-5 denomina tais distúrbios como um espectro exatamente pela possibilidade de acometimento em diferentes níveis de intensidade. Observa-se a Tabela 1:

NÍVEL DE GRAVIDADE	COMUNICAÇÃO SOCIAL	COMPORTAMENTOS REPETITIVOS E RESTRITOS
Nível 3 “exigindo apoio muito substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, limitação em iniciar interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restrito-repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 “exigindo apoio substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal prejuízo social aparente mesmo na presença de apoio, limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem dos outros.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restrito-repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 1 “Exigindo apoio”	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode aparentar pouco interesse por interações sociais	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Tabela 1 – Níveis de gravidade para TEA

Fonte: (DSM-5, 2015, p. 77)

De acordo com Gillberg (2005) o autismo se trata de um espectro de características peculiares e desenvolvimento atípico. As deficiências das patologias que se inserem neste espectro se expressam sobretudo em três áreas, formando a tríade de deficiências, a social, comportamental e de comunicação.

Na primeira, as deficiências surgem especialmente na interação social recíproca, ou seja, o autista tem dificuldade em manter contato visual com o outro, na maioria das vezes não busca interação com crianças da mesma idade, não expressa emoção compartilhada e não procura de forma espontânea dividir momentos de satisfação.

Quanto à área comportamental, esse indivíduo não demonstra interesse pelo outro, primando sempre pela interação com objetos inanimados do que com o externo. As crianças autistas apresentam dificuldades em começar uma interação por si só, dependendo em grande parte da iniciativa do outro.

No que se refere à área de comunicação, o autor relata dificuldades em aprender linguagem verbal e não verbal, onde a criança não alcança a função da comunicação e não a utiliza para se comunicar e garantir a compreensão do que pretende passar.

Nesse contexto, a criança com autismo demonstra falta de linguagem falada,

incapacidade de sustentar uma conversação, discurso repetitivo e utilizado mecanicamente por meio do que ouve e carência de brincadeiras sociais. Grande parte delas apresenta excessiva dificuldade em aprender a aplicabilidade da comunicação verbal, não sabendo o momento e o motivo da utilização da fala. Por esse motivo, elas buscam outros meios de expressarem suas vontades, o que provoca, em muitos casos, comportamentos inadequados e mal compreendidos, como birras (GILBERG, 2005).

O Transtorno do Espectro Autista se manifesta antes dos três anos de idade, por isso o diagnóstico precoce auxilia a abordagem do acompanhamento. Segundo os autores Silva, Gaiato e Reveles (2012, p.11) “autismo é um transtorno global do desenvolvimento infantil que se manifesta antes dos 3 anos de idade e se prolonga por toda a vida”.

A identificação de sinais iniciais de problemas possibilita a instauração imediata de intervenções extremamente importantes, uma vez que os resultados positivos em resposta a terapias são tão mais significativos quanto mais precocemente instituídos. A maior plasticidade das estruturas anátomo-fisiológicas do cérebro nos primeiros anos de vida e o papel fundamental das experiências de vida de um bebê, para o funcionamento das conexões neuronais e para a constituição psicossocial, tornam este período um momento sensível e privilegiado para intervenções. Assim, as intervenções em casos de sinais iniciais de problemas de desenvolvimento que podem estar futuramente associados aos TEA podem ter maior eficácia, devendo ser privilegiadas pelos profissionais. Sabe-se que, para fins de diagnóstico, manifestações do quadro sintomatológico devem estar presentes até os 3 anos de idade (BRASIL, 2014, p. 17).

Sabendo-se que as alterações do desenvolvimento, normalmente, são percebidas aos seis meses de vida, destacam-se como os primeiros sinais de autismo: alterações do sono, indiferença em relação aos cuidadores, ausência de sorriso social, desconforto quando acolhido no colo e desinteresse pelos estímulos oferecidos, por exemplo, os brinquedos, ausência de atenção compartilhada (não compartilham o foco de atenção com outra pessoa) e de contato visual (não estabelecem contato “olho no olho”); comportamentos inalteráveis, ausência de resposta ao chamado dos pais ou cuidadores, aparentando surdez, ausência de reação de surpresa ou dificuldade para brincar de “faz de conta”, hipersensibilidade a determinados tipos de sons, autoagressão, interesses circunscritos, às vezes, gosta de girar objetos (BRASIL, 2011).

Partindo deste pressuposto, percebe-se a necessidade de atividades que envolvam estas crianças como o lúdico e ou brincar que proporciona a criança um espaço que ela se identifique, de forma a se expressar, se descobrir e aprender a conviver com as suas emoções.

3 | EDUCAÇÃO INFANTIL: ENSINO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A Constituição Federal de 1988 trouxe um acréscimo na trajetória evolutiva quanto aos direitos da infância, principalmente no que se refere à educação. Ela compreende as crianças e os jovens como sujeitos de direitos e expressa a necessidade da oferta de atendimento em educação infantil. Em seu artigo 7º, inciso XXV, do capítulo sobre os direitos e garantias individuais e coletivas, ela garante o direito ao atendimento gratuito aos meninos e meninas, desde o nascimento até os 5 anos, em creches e pré-escolas.

Segundo Craidy (2001), a Educação Infantil no Brasil é recente. Por longos anos, o papel das escolas que atendiam crianças na primeira infância era o de cuidar enquanto os pais ocupavam o mercado de trabalho. Hoje essa concepção mudou. Elas perderam o caráter meramente assistencialista e procurou-se integrar o cuidado com a criança e a educação. O cuidado não se limita às necessidades biológicas, mas integra sua afetividade.

Para o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da Educação Infantil e rever concepções sobre a primeira infância, as relações para com as diferenças e as responsabilidades da sociedade, escola e família na construção e formação de indivíduos (BRASIL, 1998).

A Lei de Diretrizes e Bases - LDB, regulamenta a educação infantil, definindo-a como primeira etapa da educação básica e que tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Craidy (2001) observa que as teorias sociointeracionistas concebem o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, pois as crianças não são passivas, meras receptoras das informações que estão à sua volta. Através do contato com seu próprio corpo, com as coisas do seu ambiente, bem como através da interação com outras crianças e adultos, as crianças vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade e a autoestima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem. A articulação entre os diferentes níveis de desenvolvimento não ocorre de forma isolada, mas sim de forma simultânea e integrada.

Nessa etapa, é ideal o planejamento para propor um ambiente que interesse e desperte a criança autista para a interação. Benjamim (1994) coloca que todo costume ou modo de ser é incorporado na vida da criança como jogo, divertimento e brincadeira. Através da brincadeira a criança passa a explorar o espaço, conseguindo uma organização dos aspectos motor, sensorial e emocional, possibilitando a ela, uma visão maior de conhecimentos de mundo.

Incentivar o lúdico na Educação Infantil é uma tarefa indispensável ao educador, pois segundo Freire (1991), através do brincar, a criança experimenta, organiza-se, regula-se,

constrói normas para si e para o outro. O brincar é uma forma de linguagem que a criança usa para compreender e interagir consigo, com o outro e com o mundo.

4 | O LÚDICO COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO SOCIAL

O objetivo do lúdico na educação infantil é permitir um bom desenvolvimento da criança com autismo, por meio da inclusão, onde todas as crianças que fazem parte de um grupo, o integre de forma completa e isonômica, recebendo as mesmas oportunidades, independente de suas condições ou habilidades (MITTLER, 2003).

Os autores Arruda e Silva (2009) abordam o lúdico:

As técnicas lúdicas fazem com que as crianças aprendam com prazer, alegria e entretenimento, sendo relevante a ressaltar que a educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar, diversão superficial. A Educação lúdica é uma ação inerente na criança e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se defina na elaboração constante do pensamento individual em permutações constante com o pensamento coletivo.

Para Fontana (2012) todo costume ou modo de ser é incorporado na vida da criança como jogo, divertimento e brincadeira. Através da brincadeira a criança passa a explorar o espaço, conseguindo uma organização dos aspectos motor, sensorial e emocional, possibilitando a ela, uma visão maior de conhecimentos de mundo.

Acrescenta Craidy (2001, p.101):

A criança expressa-se pelo ato lúdico e é através desse ato que a infância carrega consigo as brincadeiras. Elas perpetuam e renovam a cultura infantil, desenvolvendo formas de convivência social, modificando-se e recebendo novos conteúdos, a fim de se renovar a cada nova geração. É pelo brincar e repetir a brincadeira que a criança saboreia a vitória da aquisição de um novo saber fazer, incorporando-o a cada novo brincar.

Como observado, o lúdico desperta nas crianças o desenvolvimento da convivência entre pares e, principalmente, ímpares. Utilizar essa ferramenta na educação infantil permite a transformação da criança autista com relação ao externo e das demais crianças com as diferenças e o modo de ser de cada um. É tanto sobre a inserção do autista quanto sobre a receptividade das demais crianças. Sobre os resultados da utilização do lúdico, Ferronato (2006, p. 19) sustenta que:

As contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento integral indicam que elas contribuem poderosamente no desenvolvimento global da criança e que todas as dimensões estão intrinsecamente vinculadas: a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade são inseparáveis, sendo a afetividade a que constitui a energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motriz da criança.

Sobre a inclusão, Freitas (2006) a define como o processo pelo qual a sociedade adaptou-se para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais ou não e, tornando-as capazes de assumir seus papéis na sociedade, tornando-se assim cidadãos de valor e respeito diante do meio em que vivem.

Sassaki (1997) compreende a inclusão como a oportunidade de conviver com as diferenças, foco principal da inclusão, e tem a escola como principal ponto de partida. É o primeiro passo para construir uma sociedade mais justa, ou seja, uma sociedade que conceda a liberdade e que dê oportunidades para todos.

Segundo Oliveira (2002), o processo de inclusão é resultado da relação família-escola. Sob um viés psicológico, observa-se as relações vividas em família como a socialização primária do indivíduo, e o contexto escolar sendo a socialização secundária. Desse modo, a inclusão pode ser iniciada em casa, quando a família trabalha o lúdico com a criança autista para que a escola exerça seu papel dando continuidade ao que já foi preparado.

A família é o primeiro meio social da criança e neste, e com este, se inicia o processo de vivência e convivência, suporte e modelo, onde a criança com Transtorno do Espectro Autista, inicia seu desenvolvimento a partir das interações que visam fortalecer os relacionamentos entre criança e família estendendo este processo até a escola, ressaltando a importância da família e educadores neste processo para buscar e compartilhar saberes a respeito dos aspectos cognitivos, afetivos e social da criança.

A escola está inserida na educação entre a família e a sociedade, onde se adquire princípios e regras estabelecidas pelo convívio. Ainda que seja normal existir em qualquer aluno posturas comportamentais diferentes em casa e na escola, no autismo, isto poderá trazer grande prejuízo. Por isso, é necessário que os pais e os profissionais da escola trabalhem da mesma forma, estabelecendo os mesmos princípios que permitirão uma articulação harmoniosa na educação (CUNHA, 2015, p. 93).

Para que haja uma efetiva inclusão escolar da criança com TEA é necessário que o professor desperte em seu âmago o desejo de aprender, e ao receber a criança deverá cuidar como um tesouro a lapidar, buscando os conhecimentos necessários para que possa efetivar esta inclusão em todos os aspectos, de forma que a criança sinta-se amada e valorizada e possa desenvolver o seu potencial. Segundo Cunha (2015) na relação com o educando, o primeiro a aprender será sempre o educador.

Nas escolas inclusivas, ninguém se condiciona à padrões que identificam os alunos como especiais, normais ou comuns. Para que essa escola possa se concretizar é notável a necessidade de modernização e formulação de novos conceitos, assim como a redefinição e a implantação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais ajustadas à inclusão (SOUSA; SOARES, 2015).

CONCLUSÃO

O autismo atinge um sem número de crianças entre as escolas de todo o Brasil e as caracteriza, na maioria dos casos, pelo isolamento e dificuldades de comunicação e interação. Diante disso, a escola é o ambiente em que essa criança terá a oportunidade de atenuar as características do autismo.

Nesse contexto, comprova-se a importância do lúdico como forma de combater as dificuldades trazidas pelo autismo à qualidade de vida das crianças. Sua relevância se dá pela capacidade de interação promovida pelo lúdico, onde a criança se desperta para o brincar e, com isso, impede o isolamento e a exclusão.

A atenção à inclusão na educação infantil é essencial para o bom convívio entre os alunos, independente de sua condição, lhes garantido as mesmas oportunidades. Para isso deve haver preparo dos educadores e familiares quanto ao procedimento com as crianças autistas, beneficiando-as e visando seu desenvolvimento e qualidade de vida.

Observa-se a importância e bons resultados que o lúdico reflete no processo de inclusão social de crianças autistas, pois no momento em que as crianças brincam, elas estão abertas à interação e ao conhecimento do próximo, com suas semelhanças e diferenças, e a partir do conhecimento surge o respeito, e crianças que crescem com essa compreensão se tornam adultos conscientizados.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, K. M. F.; SILVA, E. A. A. Desenvolvimento Motor na Educação Infantil Através da Ludicidade. **Connecti Online**, Revista Eletrônica do UNIVAG, n. 4, 2009.

BENJAMIN; W. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases - LDB**. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Saberes e práticas da inclusão**: dificuldades acentuadas de aprendizagem autismo - 2. ed. rev. - Brasília : MEC, SEESP. 2003. p. 64. (Educação infantil; 3).

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Saúde. **Portaria GM nº 1.459, de 24 de junho de 2011**. Institui, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), a Rede Cegonha. Brasília: Ministério da Saúde, 2011.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília : Ministério da Saúde, 2014.

CAMARGOS Jr., Walter (coord.) **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento**: 3o Milênio / Walter Camargos Jr e colaboradores. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2005.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed. , 2011.

_____. **Autismo na escola um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar**. 3 edição. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

CRAIDY, Carmem Maria. **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre, Artmed, 2001.

DSM-5. **Manual Diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. American Psychiatric Association; Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento, et al. Revisão Técnica: Aristides Volpato Cordioli, et al. 5. Ed - Porto Alegre: Artmed, 2015.

FERRONATTO, Sônia Regina Brizolla. **Psicomotricidade e Formação de Professores**: uma proposta de atuação. Dissertação (Mestrado) PUC-Campinas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, 2006.

FONTANA, C. M. **A importância da psicomotricidade na Educação Infantil**. Curso de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Medianeira, 2012.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro** – teoria e prática da educação física. São Paulo: Editora Scipione, 1991.

FREITAS, S. **Uma escola para todos**: Reflexões sobre a prática educativa. Vol. 2, n. 3, p. 45-53, 2006.

GILLBERG, C. **Transtornos do espectro do autismo**. Palestra feita no Auditório do InCor, em São Paulo, no dia 10 de outubro de 2005.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva**. Contextos Sociais. Porto Alegre: Artmed. 2003.

NEUMÄRKER, K. J. The Eating Attitudes Test: comparative analysis of female and male students at the Public Ballet School of Berlin. **Eur Child Adolesc Psychiatry**, 1998.

OLIVEIRA, L. de C. F. **Escola e família numa rede de (des) encontros**: um estudo das representações de pais e professores. São Paulo, SP: Livraria Universitária, 2002.

RUTTER, M. Diagnosis and definition of childhood autism. **Journal of Autism and Developmental Disorders**. 1978.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro, Editora WVA, 1997.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifacio; REVELES, LeandroThadeu. **Mundo singular**: entenda o autismo. Editora Fontana, 2012.

SOUSA, Maria Gleuma soares de; SOARES, Neldilene Galdino. **Educação Inclusiva**: Desafio no Ambiente Escolar e na Prática Pedagógica. Psicologado. Edição 09/2015. Disponível em: <<https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-escolar/educacao-inclusiva-desafio-no-ambiente-escolar-e-na-pratica-pedagogica>>. Acesso em 31 de março de 2019.

O PAPEL DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Data de aceite: 04/08/2020

Data de Submissão: 04/05/2020

Catarina Janira Padilha

Doutoranda em Ciências da Educação – UEP/PY

Boa Vista – RR

Lattes iD <http://lattes.cnpq.br/8477333886795239>

Orcid iD <https://orcid.org/0000-0002-3607-3127>

Leila Soares de Souza Perussolo

Doutora em Ciências da Educação – UEP/PY

Boa Vista – RR

Lattes iD <https://lattes.cnpq.br/1831290191759989>

Orcid iD <https://orcid.org/0000-0001-9809-2174>

RESUMO: Este estudo apresenta como tema: “O Papel do Atendimento Educacional Especializado na Alfabetização de alunos com Deficiência Intelectual”. Ele é o resultado das experiências vivenciadas durante o Atendimento Educacional Especializado na escola pública de Boa Vista - Roraima. O objetivo deste trabalho foi analisar como o AEE tem contribuído para o desenvolvimento global do aluno com Deficiência Intelectual. A metodologia utilizada teve como aporte metodológico estudo de caso de análise qualitativa de natureza exploratória, descritiva e participante, bibliográfica, documental e de campo que corroboram para subsidiar a análise das experiências. O período de observação, reflexão e registro das ações aconteceram

no período de 2008 a 2019. Estas reflexões contribuíram para a reflexão da prática docente e de como o aluno tem apresentado os seus avanços através das intervenções.

PALAVRAS-CHAVE: Atendimento Educacional Especializado, Deficiência Intelectual, Prática Docente.

THE ROLE OF SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE IN THE LITERACY OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

ABSTRACT: This study has as its theme: “The Paper of Specialized Educational Assistance in Literacy for Students with Intellectual Disabilities”. It is the result of the experiences lived during the Specialized Educational Service in the public school of Boa Vista - Roraima. The objective of this work was to analyze how the ESA has contributed to the global development of students with Intellectual Disabilities. The methodology used had as methodological support a case study of qualitative analysis of an exploratory, descriptive and participatory, bibliographic, documentary and field nature that corroborate to support the analysis of the experiences. The period of observation, reflection and recording of actions took place from 2008 to 2019. These reflections contributed

to the reflection of teaching practice and how the student has presented his advances through interventions.

KEYWORDS: Specialized Educational Service, Intellectual Disability, Teaching Practice.

1 | INTRODUÇÃO

Para se desenvolver uma educação democrática é necessário ser levado em consideração às diferenças individuais, sendo assim é oferecer oportunidades de aprendizagem conforme as habilidades e potencialidades dos alunos. Nesse sentido alunos com Deficiência Intelectual ou com outra deficiência merecem ter acesso a práticas educacionais que atendam as suas necessidades, possibilitando um melhor desenvolvimento de suas habilidades.

O documento Saberes e Práticas da Inclusão do Ministério da Educação - MEC, publicado em 2003, aponta para a necessidade de apoiar as escolas públicas, a fim de garantir a esses alunos, condições de acessibilidade, recursos materiais, físicos e técnicos apropriados para responder as suas necessidades educacionais especiais.

O avanço teórico tem sido considerável, porém, ainda há uma grande distância entre a teoria e a prática vivenciada nas escolas públicas, o que tem acarretado dúvidas, ansiedades e até mesmo a descrença entre professores e famílias com relação à viabilidade do processo de inclusão de crianças com Deficiência Intelectual.

Nesse sentido a escola se transforma em um dos principais espaços de convivência social do ser humano, durante as primeiras fases de seu desenvolvimento. Ela em papel primordial no desenvolvimento da criança, pois é neste espaço que as relações de convivência no coletivo diversificado e fora do contexto familiar passam a existir.

Sendo assim, o espaço escolar é um dos principais locais que se estabelece o respeito à diversidade, onde se efetiva o respeito às diferenças. Neste espaço não se pode permitir a construção de desigualdades, discriminações ou exclusões, mas sim deve ser a escola a norteadora de políticas afirmativas de respeito à diversidade, voltada para a construção de contextos sociais inclusivos.

A educação inclusiva pode desempenhar importante papel de transformação cultural em relação à Deficiência Intelectual, principalmente, no que diz respeito à reflexão sobre os mitos e estereótipos atribuídos ao longo dos tempos, repleta de barreiras atitudinais que influenciam as relações sociais, as formas de interação e a formação do outro conceito dessas pessoas.

Vários estudos revelam que a definição Deficiência Intelectual, por si só, não acarreta dificuldades cognitivos, emocionais e de adaptação social. Entretanto, as formas de interação, comunicação e significados socialmente construídos são fatores determinantes para o processo de desenvolvimento, aprendizagem e adaptação social dessas crianças.

O presente estudo expressa uma forma de reflexão sobre a prática pedagógica do

Atendimento Educacional Especializado na escola pública da rede municipal de Boa Vista - RR ao atender crianças com Deficiência Intelectual.

O compartilhamento das experiências e reflexões da prática docente junto aos alunos no AEE ocorrido durante o período de 2008 a 2019, faz com que possamos quebrar paradigmas sobre o desenvolvimento da alfabetização da pessoa com Deficiência Intelectual.

2 | A APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O letramento pode ser definido como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico em contextos específicos e com objetivos específicos. O letramento evidencia o aspecto social da leitura e da escrita, destacando a escola como espaço, estimulador, ou seja, um ambiente de aprendizagem formal.

Os resultados das observações e intervenção dos recursos metodológicos apontam que as aprendizagens da leitura e da escrita dos alunos atendidos no AEE evidenciam que o contato com a leitura e escrita com diferentes tipos de leitura (livros, revistas, jornais, gibis) despertam o interesse e participação desses alunos.

O desejo de participar das ações que envolvem a leitura e escrita está relacionado à forma de como os alunos identificam a função dessas atividades ao serem desafiadas a realizar atividades contendo maior ou menor grau de dificuldades e com funções sociais.

O uso de diversos gêneros textuais estimulam os alunos a desenvolver estratégias de interpretar o texto, Estes também reconhecem a relação fonema-grafema, sem, contudo, realizar a síntese da mesma, decodificando cada uma das unidades que forma a palavra, mas com dificuldade de atribuir sentido ao texto.

Destaca-se assim que a aprendizagem nesse caso requer um período mais longo para aquisição da língua escrita, no entanto, os alunos com deficiência desenvolvem os níveis de escrita descritos por Ferreiro e Teberosky (1985) conforme os estímulos recebidos e tempo de maturação cognitiva.

Os alunos desenvolvem estratégias próprias para compreender as regras do funcionamento alfabético, o que significa que as crianças não apenas apropriam dos conhecimentos envolvidos na resolução de tarefas, como também internalizam as estratégias empregadas pelo mediador, de acordo com cada situação-problema. (VYGOTSKY *apud* SMOLKA, 1991)

Nesse contexto, a mediação pedagógica consiste nas intervenções feitas pelo professor no sentido de apoiar passo a passo o aluno no desenvolvimento de uma atividade, quando ele demonstra dificuldade na realização da mesma ou, ainda, estimulá-lo no sentido de despertar seu interesse quando esse se mostra desmotivado para sua realização. Para tanto a elaboração do Plano de AEE que traçam objetivos a serem alcançados em

curto, médio e longo prazo, são essenciais visando o processo de desenvolvimento das funções mentais superiores e independência nas atividades através da adequação dos instrumentos.

A avaliação ocorre de forma contínua e sistemática, destinando-se a auxiliar a aprendizagem e a fortalecer a autoestima das crianças, contemplando aspectos como: oralidade, construção e reflexão sobre a constituição da escrita, significação e significado dos signos e símbolos.

Os resultados são registrados através de relatórios e anexados ao portfólio do aluno, sendo este um documento que acompanha todo o seu processo educacional. São grandes os desafios para promoção e desenvolvimento da Alfabetização no AEE e possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos alunos.

Mostrar como os alunos com deficiência intelectual internalizam, de modo crescente, a estratégia empregada por um mediador em atividades de leitura e escrita constitui uma importante contribuição para os educadores que lidam com esses alunos.

Segundo Teberosky (1995, p. 19), diz que:

“A alfabetização já não pode ser considerada como coisa artificial na vida de uma pessoa. É um processo natural que decorre da curiosidade da criança. Do mesmo modo que não há um método para ensinar a falar, não há um só método para escrever. O ambiente em casa é tão importante que é até correto supor que uma criança com estímulo familiar favorável possa tornar-se um auto-didata e aprender a ler e escrever sozinho”.

Considero que a escola tem o papel mediador da construção de relações efetivas, sociais e cognitivas, ressaltando que a convivência entre os alunos com deficiência intelectual e aqueles ditos normais resulta em benefícios mútuos do ponto de vista do desenvolvimento efetivo e social.

A escola se constitui, assim, um espaço de convivência e de enfrentamento do múltiplo e do diverso, no qual, pela via de variadas formas de mediação, ocorre a aquisição de instrumentos culturais legados de gerações anteriores.

A autora amplia esta responsabilidade para a família, pois o primeiro ambiente alfabetizador é em casa, mesmo que seja de forma indireta. Cabe a família e a escola oferecer um ambiente alfabetizador, através de jornais, revistas em quadrinhos, livros de historinhas, jogos pedagógicos.

Ensinando a criança o porquê de se ler e escrever, auxiliando diariamente nas atividades oral e escrita. Para Vygotsky (1991) “[...] O desenvolvimento cultural é mediado pela linguagem, pelos signos e significados, construído na interação contínua e permanente com o outro, abrindo novas possibilidades na construção do sujeito”.

Todo ser humano necessita viver em sociedade, não podendo de forma alguma

viver isolado, tem que estar interagindo com o meio em que vive para tornar-se uma pessoa crítica e participativa no meio social, pois é através dessa interação que constrói novos conhecimentos. Enfim todos precisam estar interagindo com o meio respeitando as dificuldades e limitações de todos.

A nova base prática do professor para atender as expectativas de melhoria no quadro da aprendizagem dos alunos está estruturada em desenvolver as reflexões no espaço escolar, principalmente na sala de aula, juntamente com os meus alunos, proporcionando uma análise e reflexão da prática, oferecendo desafios a serem alcançados.

Por isso é que não só deve ser utilizada a sala de aula como espaço de aprendizagem, mas todo espaço que seja disponibilizado para que a articulação entre o desenvolvimento das funções mentais e sociais possam a vir acontecer.

Assim como em criar melhores condições de ensino e de aprendizagem, não dispensa um bom planejamento de trabalho, seja ele anual, mensal, quinzenal ou mesmo diário. Ser livre para aprender e ensinar não implica em uma falta de limites e regras ou, ainda em cair num espontaneísmo de atuação.

3 | DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO:

A dinamização da reflexão sobre a aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual dá um novo significado profissional, pois busca do aprimoramento de prática pedagógica, refletindo sobre os saberes, favorecendo a análise e a reelaboração do processo de reconstrução do conhecimento durante a atuação em sala com os alunos.

Esses pontos ofereceram subsídios para repensar sobre o papel pedagógico, principalmente em como designar as ações, articulando novos horizontes emancipadores na perspectiva crítica, com a busca da construção da identidade.

O resgate da aprendizagem proporciona a ampliação da visão da ação educativa de forma contextualizada e multidimensional no processo de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, levando a debater questões referentes ao processo de ensino – aprendizagem em ação articulatória com as áreas do conhecimento.

Porém, a produção e o desenvolvimento da aprendizagem não podem estar voltados a um único espaço, o espaço escolar, deve atender aos espaços pluriculturais, ao tempo e a linguagem do indivíduo como um todo. Não cabendo somente aos professores e escola o desenvolvimento da aprendizagem, ela deve ocorrer em vários espaços de busca, construção, diálogo e confronto e de fazer a reflexão e a organização entre outros elementos.

Portanto, para que venha ocorrer a aprendizagem é necessário que se trabalhe de forma diferenciada fundamentando e ampliando o preceito de diversidade de forma lógica e organizada.

Logo o 1º desafio da escola é o de compreender que o AEE não substitui o Ensino

Regular, no qual são desenvolvidas na escola oficinas de conscientização para os docentes e reuniões junto aos responsáveis dos alunos. Para ser desenvolvido o AEE o docente especializado realiza o estudo de caso da criança levantando dados sobre a vida familiar, social e escolar, este estudo é necessário, identifica as potencialidades do aluno.

O 2º procedimento é da elaboração do Plano de AEE que traçam objetivos a serem alcançados em curto, médio e longo prazo, visando o processo de desenvolvimento das funções mentais superiores e independência nas atividades de vida diária, através da adequação dos instrumentos utilizados conforme o Plano.

Os recursos utilizados no AEE são as mídias educativas, tecnologias assistivas e recursos pedagógicos. Esses instrumentos são aplicados durante os atendimentos duas vezes por semana com duração de 2 horas cada, ocorrendo no contra turno da criança.

Através dos temas geradores é que se faz a adaptação curricular. Esta adaptação não deve ocorrer apenas no AEE, mas principalmente na sala comum, tornando - se este o 2º desafio da escola pública, pois essa integralização tem ocorrido de forma lenta, uma vez que este processo não envolve apenas a organização de conteúdos que tenham maior relevância para o desenvolvimento das potencialidades da criança e sua aplicabilidade com recursos específicos, mas a mudança de postura profissional no sentido de que TODOS podem ser capazes de realizar ações e desenvolver a inteligência.

Partindo desse pressuposto, as atividades são aplicadas através de jogos pedagógicos que valorizam os aspectos lúdicos, a criatividade e o desenvolvimento do pensamento, a habilidade motora e sensorial do aluno. São úteis materiais como, sucatas, gravuras, quebra-cabeça, caça palavras, simbologias gráficas utilizadas na comunicação alternativa, objetos concretos para cálculos de matemática e outros.

A avaliação ocorre de forma contínua e sistemática, destinando-se a auxiliar a aprendizagem e a fortalecer a autoestima das crianças, contemplando aspectos como: atitudes, aptidões, estilos cognitivos, manifestações comportamentais, afetivos – emocionais do aluno.

Logo, a avaliação configura-se como elemento dinâmico no processo ensino – aprendizagem. Os resultados são registrados através de relatórios e anexados ao portfólio do aluno, sendo este um documento que acompanha todo o seu processo educacional. São grandes os desafios para alcançar de fato a Inclusão e o AEE nas escolas públicas como um todo, todos devem estar unidos em busca desse novo aprendizado.

Portanto, o sucesso da Inclusão e do AEE na escola pública decorre das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes. Consegue - se atingir esse sucesso, quando a escola regular assumir que as dificuldades de alguns alunos não apenas deles, mas de todos que fazem parte dela.

4 | O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A APRENDIZAGEM DO DEFICIENTE INTELECTUAL

A proposta do Atendimento Educacional Especializado pressupõe que a construção do conhecimento por pessoas com ou sem Deficiência Intelectual se dá na interação com a diversidade. Nesse contexto, a deficiência intelectual que se constitui em defasagem e alterações nas estruturas mentais para a construção do conhecimento não é concebida como ausência de capacidade de obstrução generalização ou aptidão.

Assim o direito à escolarização em classe comuns do Ensino Regular garante aos alunos com deficiência intelectual, bem como o atendimento educacional especializado que deve ser assegurado nas salas de recursos multifuncionais.

Nesses espaços de atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência intelectual, os professores realizam a mediação docente de forma a desenvolver os processos cognitivos, também chamados processos mental, que oportunizam a produção de conhecimentos.

Na sala de recursos multifuncionais para atendimentos educacionais especializados para alunos com deficiência intelectual, são realizadas as adequações necessárias para participação e aprendizagem desses alunos, por meio de estratégias teóricas metodológicas que lhe permitam o desenvolvimento cognitivo e a apropriação ativa do saber.

As atividades têm como objetivo o engajamento do aluno em um processo particular de descoberta e o desenvolvimento de relacionamento recíproco entre a sua resposta e o desafio apresentado pelo professor.

O atendimento educacional especializado em sala de recursos devem se concretizar como complemento curricular, de modo que atenda as necessidades educacionais de alunos com deficiência intelectual, priorizando o desenvolvimento dos processos mentais, oportunizando atividades que permitam a descoberta, inventividade e criatividade.

Nessa perspectiva o aluno é trabalhado em todos os aspectos, cognitivos, sócio, afetivo, sensorial enfim, o seu desenvolvimento global. Para tanto, as atividades são voltadas para: percepção, memória, imaginação, criatividade, linguagem, entre outros.

São realizadas também atividades de vida diárias, proporcionando ao aluno o conhecimento de seu corpo, levando-o a usá-lo como instrumento de expressão consciente na busca de sua independência e na satisfação de suas necessidades.

É preciso também estimular a autonomia dos alunos para decidir, opinar, escolher e tomar iniciativas, a partir de suas necessidades e motivações e por fim, propiciar a interação dos alunos em ambiente sociais, valorizando as diferenças e a não discriminação.

É importante que o professor da Sala de Recursos faça uma reflexão sobre o papel e o desenvolvimento da aprendizagem ocorre pelo conjunto de ações didáticas no contexto real do aluno.

A necessidade de que se desenvolva uma prática diversificada para a obtenção do aprimoramento cultural, ético e pedagógico faz com que a aprendizagem e dos alunos se torne flexível e rica em seu dimensionamento. Essa diversidade não ocorre somente na instância escolar, porém é necessário que esse processo seja desenvolvido na formação tanto do professor como do aluno.

Sendo assim, é imprescindível buscar desenvolver atividades que integram ações que promovam as funções mentais durante o ato da execução da reflexão individual ou de forma coletiva na troca de informações.

O fracasso escolar e as condições sociais e culturais, ocorridas ao longo dos tempos provocaram situações que levem o docente à reflexão para a melhoria da intervenção pedagógica, isso se dá pelos movimentos das abordagens de desenvolvimento cognitivo em busca de alternativas para o surgimento da mudança de visão da escola pública no processo de inclusão.

Esses movimentos resultaram em uma reestruturação na qualificação do atendimento das pessoas com Deficiência Intelectual, principalmente na constituição do currículo, uma vez que:

Na concepção inclusiva, a adaptação ao conteúdo escolar é realizada pelo próprio aluno e testemunha a sua emancipação intelectual. Essa emancipação é consequência do processo de auto – regulação da aprendizagem, em que o aluno assimila o novo conhecimento, de acordo com suas possibilidades de incorporá-lo ao que já conhece. (MANTOAN & BATISTA, 2007, p.17)

A nova base prática do professor para atender as expectativas de melhoria no quadro da aprendizagem dos alunos está estruturada em desenvolver as reflexões no espaço escolar, principalmente na sala de aula, juntamente com os meus alunos, proporcionando uma análise e reflexão da prática, oferecendo desafios a serem alcançados.

Por isso é que não só deve ser utilizada a sala de aula como espaço de aprendizagem, mas todo espaço que seja disponibilizado para que a articulação entre o desenvolvimento das funções mentais e sociais possam a vir acontecer.

Assim como em criar melhores condições de ensino e de aprendizagem, não dispensa um bom planejamento de trabalho, seja ele anual, mensal, quinzenal ou mesmo diário. Ser livre para aprender e ensinar não implica em uma falta de limites e regras ou, ainda em cair num espontaneísmo de atuação.

O aluno com Deficiência Intelectual, como os demais, participa igualmente de todos esses momentos: planejamento, execução, avaliação, e socialização dos conhecimentos produzidos. Por mais que se pretenda construir um conhecimento a partir do “concreto”, ele não se esgotará da sua dimensão física.

A dinamização da reflexão sobre a aprendizagem do aluno com Deficiência

Intelectual dá um novo significado profissional, pois a busca do aprimoramento de prática pedagógica, refletindo sobre os saberes, favorecendo a análise e a reelaboração do processo de reconstrução do conhecimento durante a atuação em sala com os alunos.

Esses pontos ofereceram subsídios para repensar sobre o papel pedagógico, principalmente em como designar as ações, articulando novos horizontes emancipadores na perspectiva crítica, com a busca da construção da identidade.

O resgate da aprendizagem proporciona a ampliação da visão da ação educativa de forma contextualizada e multidimensional no processo de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, levando a debater questões referentes ao processo de ensino – aprendizagem em ação articulatória com as áreas do conhecimento.

Porém, a produção e o desenvolvimento da aprendizagem não podem estar voltados a um único espaço, o espaço escolar, deve atender aos espaços pluriculturais, ao tempo e a linguagem do indivíduo como um todo. Não cabendo somente aos professores e escola o desenvolvimento da aprendizagem, ela deve ocorrer em vários espaços de busca, construção, diálogo e confronto e de fazer a reflexão e a organização entre outros elementos.

Portanto, para que venha ocorrer a aprendizagem é necessário que se trabalhe de forma diferenciada fundamentando e ampliando o preceito de diversidade de forma lógica e organizada.

Para que o professor da Sala de Recursos execute a sua prática é importante que ele utilize alguns recursos atrativos para que o aluno tenha um bom desenvolvimento na vida escolar, social e pessoal.

O levantamento das informações através do estudo de caso (entrevista com a família, leitura dos relatórios do aluno, primeiros contatos com a criança) torna-se imprescindível, com base a essas informações é elaborado o Planejamento de Atendimento Educacional Especializado para a execução da prática docente, orientação e auxílio na adaptação curricular junto ao professor da sala regular, produção do relatório Bimestral de atendimento e evolução do aluno e da Sala de Recursos.

Entretanto, verifica-se que desenvolver essa prática tem sido desafiador para o docente, principalmente para aquele que possui alunos inclusos com deficiência intelectual, assim como escola, tem encontrado dificuldades em adequar o seu espaço e principalmente em realizar a intervenção pedagógica, no sentido de atender as potencialidades dos alunos. Fez-se necessário desenvolver um trabalho de acompanhamento e investigação de como esse processo vem acontecendo.

A capacitação de profissionais na área da Educação Especial, a falta de preparo da escola, de ambiente físico e de material adequado, são alguns pontos geradores do problema, sem contar a falta de conhecimento e de apoio da sociedade que promovem o desequilíbrio educacional no que se refere ao processo de inclusão escolar.

Logo, há uma necessidade de que aconteça toda uma adequação no sistema

educacional, principalmente no currículo escolar de forma que venha realmente atender os anseios da sociedade.

Nessa premissa, a escola estará se transformando e se adaptando às necessidades que exige a inclusão. É importante também que a criança passe a visualizar o ambiente escolar como um local agradável, que venha a lhe proporcionar um aprendizado efetivo, tanto no ponto de vista afetivo, como social. Sendo assim, a adaptação curricular necessita ser construída através da análise dos conteúdos que venham a ter sentido e significado para a criança.

Essa análise necessita ser avaliada por uma equipe multiprofissional, pois é através do conjunto de especialistas que é analisado se os conteúdos e estratégias a serem utilizadas promoverão progresso individual, com base em seus talentos e habilidades naturais, sem compará-las com a turma, uma vez que a adaptação curricular não acontece apenas para o aluno incluso, mas para todos os alunos da escola que ela esteja contemplada no Projeto Político Pedagógico e que de fato seja aplicada.

Através das visitas *in loco* nas escolas da rede municipal de Boa Vista que fazem a integralização do aluno com deficiência intelectual, pode ser detectado que estas se encontram em fase de readequação do Projeto Político Pedagógico para que se possam adequar às adaptações curriculares que venham a atender às reais necessidades dos alunos inclusos, assim como a todas as crianças que frequentam as escolas.

Outro ponto salutar é que as escolas têm desenvolvido oficinas de capacitação para os docentes no que se refere à adaptação de planejamento e adequação dos materiais pedagógicos e de recursos de tecnologia assistiva, nas quais os docentes têm proporcionado oportunidades de diversificação metodológica nas suas atividades em sala de aula.

5 | CONCLUSÃO

Verifica-se que o processo de inclusão do aluno com deficiência, principalmente daquele com Deficiência Intelectual, e a escola como um todo tem encontrado dificuldades em adequar o seu espaço e principalmente em realizar a intervenção pedagógica, no sentido de atender as potencialidades dos alunos.

Considera-se que a adaptação curricular tem ocorrido gradativamente nas escolas municipais de Ensino Fundamental de Boa Vista, principalmente em como o professor vem realizando a adaptação de atividades que vão ajudando a criança inclusa a ter mais autonomia nas atividades de vida diária e na promoção do seu desenvolvimento intelectual nos demonstrando avanço no sentido de que as escolas têm buscado desenvolver um trabalho que atenda, de fato, a reais necessidades da criança nos seus mais variados aspectos.

São grandes os desafios para alcançar de fato a Inclusão e o AEE nas escolas públicas como um todo, todos devem estar unidos em busca desse novo aprendizado. Ao longo dessa jornada, várias foram às dificuldades encontradas, porém cada avanço, por menor que fosse, passou a ser uma grande conquista.

Logo, considero que a escola pública tem buscado ser organizada para melhor atender o aluno com Deficiência Intelectual nas classes regular de ensino, porém o número de profissionais habilitados em Atendimento Educacional Especializado que auxiliam no processo de alfabetização e escolarização como um todo, assim como em seu desenvolvimento e integração social ainda se encontra em número reduzido.

Portanto, o sucesso da Inclusão e do AEE na escola pública decorre das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes. Consegue-se atingir esse sucesso, quando a escola regular assumir que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas de todos que fazem parte dela.

Para os desafios da escola pública e de Boa Vista considera-se que o processo educacional como um todo tem buscado a promoção das crianças especiais, e estes têm apresentado resultados significativos, promovendo a iniciação da autonomia escrita, assim como as estruturações do pensamento lógico têm sido apresentadas de forma coerente levando em consideração o grau da deficiência.

REFERENCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais** / coordenação geral: SEESP/MEC; organização: M. S. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2003. 58 p. (Saberes e práticas da inclusão ; 4)

_____. **Atendimento Educacional Especializado -. Deficiência Mental.** – São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

_____. **Atendimento Educacional Especializado – Orientações Gerais e Educação a Distância.** – São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** São Paulo: Cortez, 1985

MANTOAN, T. E.; Batista, M. J. In BRASIL, Ministério da Educação. **Atendimento Educacional Especializado -. Deficiência Mental.** – São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

SMOLKA, A.L.B. **A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise.** In cadernos da CEDES 24 – Pensamento e Linguagem: estudos na perspectiva soviética. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1991.

TEBEROSKY, A. **Aprendendo a Escrever.** São Paulo: Ática, 1985.

VIGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

O PARAGUAI NA TELEVISÃO BRASILEIRA, O ESTIGMA DA FALSIFICAÇÃO OU PIRATARIA E A RESISTÊNCIA NA FRONTEIRA BRASIL-PARAGUAI

Data de aceite: 04/08/2020

Data de submissão: 27/05/2020

Roberta Brandalise

Faculdade Cásper Líbero

São Paulo, SP

<http://orcid.org/0000-0001-7115-8372>

Trabalho apresentado no XVII Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do 40º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

RESUMO: Estudamos como os sentidos de falsificação e pirataria, recorrentemente associados pelas narrativas da televisão brasileira aos paraguaios, ao Paraguai e à fronteira Paraguai-Brasil, medeiam as relações cotidianas e as representações que paraguaios e brasileiros elaboram uns sobre os outros na fronteira Foz do Iguaçu-Ciudad del Este (Brasil-Paraguai). O estudo se deu junto a 18 fronteiriços sob a perspectiva dos Estudos Culturais Britânicos e Latinos. Os brasileiros estigmatizam os paraguaios por meio do uso da linguagem, quando incorporam no cotidiano os termos derivados da palavra Paraguai associados aos sentidos de “falso”, podendo significar “desonesto” ou ainda “criminoso”.

Os paraguaios acionam a identidade nacional, enaltecendo elementos positivos e resistindo a essa representação. Os limites simbólicos entre as nações é sublinhado e a identificação fronteiriça não é fortalecida.

PALAVRAS-CHAVE: Comunicação; Televisão; Estigma; Falsificação; Fronteira Paraguai-Brasil.

PARAGUAY ON BRAZILIAN TELEVISION,
THE STIGMA OF FALSIFICATION OR
PIRACY AND RESISTANCE AT THE
BRAZILIAN PARAGUAY BORDER

ABSTRACT: We studied how the meanings of counterfeiting and piracy, recurrently associated by the narratives of Brazilian television to the Paraguayans, Paraguay and the Paraguay-Brazil border, mediate the daily relations and representations that Paraguayans and Brazilians elaborate on each other on the Foz do Iguaçu border- Ciudad del Este (Brazil-Paraguay). The study was carried out with 18 frontiersmen from the perspective of British and Latin Cultural Studies. Brazilians stigmatize Paraguayans through the use of language, when they incorporate in their daily lives the terms derived from the word Paraguai associated with

the meanings of “false”, which can mean “dishonest” or even “criminal”. Paraguayans trigger national identity, highlighting positive elements and resisting this representation. The symbolic boundaries between nations are underlined and border identification is not strengthened.

KEYWORDS: Communication; TV; Stigma; Falsification; Paraguay-Brazil border.

1 | ESTRATÉGIA TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA ESTUDAR A CIRCULAÇÃO DOS SENTIDOS DE FALSIFICAÇÃO OU PIRATARIA ENTRE A TV BRASILEIRA E A FRONTEIRA PARAGUAIO-BRASILEIRA

Pesquisamos a participação da televisão brasileira na construção de representações sociais e na articulação de identidades culturais na fronteira Brasil-Paraguai (Foz do Iguaçu - *Ciudad del Leste*), região em que o consumo das narrativas audiovisuais brasileiras ocorre entre paraguaios e brasileiros há mais de quatro décadas. Os dados foram construídos a partir das colaborações de uma amostra formada por dezoito fronteiriços que consomem a televisão brasileira. Nove brasileiros residentes em Foz do Iguaçu (cinco mulheres e quatro homens, com as idades variando entre 19 e 72 anos) e nove paraguaios residentes em *Ciudad del Este* (quatro mulheres e cinco homens, com idades variando de 21 a 79 anos).

Especificamente, neste artigo, iluminamos a análise discursiva de quatro narrativas audiovisuais veiculadas na televisão brasileira que se mostraram relevantes para a amostra: “Paraguaios adoram piratear”, exibida pelo Jornal da Globo (3/12/2009); “Revirando o Baú: Elizabeth Savalla já foi mulata paraguaia! Reveja cena da atriz na novela Quatro por Quatro, em 1994”, exibida pelo Vídeo Show (28/10/2009, atualizado em 25/1/2010); “BBB9 CHAPA QUENTE!! Newton e Ana brigam no jardim” (cenas disponibilizadas no youtube.com, em 4/2/2009) e “Os melhores hinos das seleções da Copa”, cenas exibidas pelo Casseta & Planeta (15/6/2010).

Essas narrativas da televisão brasileira, de gêneros diversos, respectivamente, telejornalismo, programa de variedades, *reality show* e programa de humor, ilustram como o Paraguai, os paraguaios e a fronteira Brasil-Paraguai são recorrentemente associados a ideia de falsificação ou pirataria. Falsificação ou pirataria são os sentidos propostos como chave de leitura para essas e tantas outras narrativas televisivas da televisão brasileira.

Essas narrativas são elaboradas contando com um interdiscurso que se formou historicamente com a participação da própria mídia brasileira. Um interdiscurso que se teceu a partir de estereótipos negativos, super-simplificações da realidade que servem de base para o preconceito de brasileiros em relação a paraguaios. Os estereótipos negativos entranhados nas formações discursivas dessas narrativas se constituem como marcas simbólicas que estigmatizam os paraguaios, o Paraguai e a fronteira Brasil-Paraguai.

Constituímos a nossa estratégia teórico-metodológica a partir da orientação da

Antropologia Cultural (Geertz, 1978) – realizando a descrição densa da realidade e a interpretação a partir do contexto – e dos Estudos Culturais Britânicos e Latino-Americanos (Hall, 1999; Martín-Barbero, 2001) – assumindo as identidades culturais como plurais e móveis e atentando para a realidade multimediada.

A fim de concretizar a análise discursiva dos dados que levantamos, nos apropriamos ainda de Geertz (1978) e Orlandi (1988) para identificar as formações discursivas e as estruturas de significado em curso, atentando para as relações de predominância entre elas, tanto nas narrativas televisivas quanto nas apropriações e usos que os entrevistados fazem dessas narrativas.

Entendemos, por exemplo, que era preciso atentar para os estereótipos, preconceitos e estigmas envolvidos nos processos identitários e nos processos de comunicação. Para tanto, em convergência com nossa orientação teórico-metodológica, nos apropriamos de Ecléa Bosi (2004) e Walter Lippmann (2008), a fim de identificar e compreender os estereótipos em curso nos contextos em que nos inserimos.

De acordo com Lippmann (2008, p. 83-84), para identificar os estereótipos em curso num contexto é preciso considerar que “o que frequentemente se imagina ser o relato de um evento é, na realidade, sua transfiguração. (...) Os fatos que vemos dependem de onde estamos posicionados e dos hábitos de nossos olhos”. Assim, para ele, os estereótipos se configuram e se sustentam para a “economia do esforço” e para as “defesas de nossa posição na sociedade”. De acordo com Lippmann, mesmo que a experiência contradiga o estereótipo, é preciso atentar para o fato de que “quando um sistema de estereótipos é bem fixado, nossa atenção é chamada para aqueles fatos que o apoiam, nos afastando daqueles que o contradizem” (Lippmann, 2008, p. 115). Além disso, ele pontua que “Para não deixar dúvidas, um estereótipo pode ser transmitido de uma forma tão consistente e tão peremptoriamente em cada geração de pai a filho que parece ser quase um fato biológico” (Lippmann, 2008, p. 94). De maneira semelhante, Bosi (2004, p. 114-117) também considera que o estereótipo acaba tornando-se uma “uma percepção social falsa”, construída a partir de um processo “perceptivo” que capta “aspectos do real já recortados e confeccionados pela cultura”, a fim de servir para a “facilitação” do “reconhecimento”, e para ela, o estereótipo também é transmitido com “tal força e autoridade” que pode parecer natural.

Com a colaboração de Lippmann (2008) e Bosi (2004), compreendemos que os estereótipos existem em todas as culturas, são construídos historicamente, e utilizamo-nos deles para nos relacionar com o que consideramos ser o “outro”. O uso dos estereótipos tem a ver com nossas expectativas em relação ao “outro” e, portanto, também tem a ver com a demarcação da identidade e da diferença. Entretanto, os estereótipos são incompletos, eles não dão conta da complexidade das diferentes identidades culturais nem do jogo entre elas, entre outras razões porque nesse jogo é preciso considerar que o “outro”, em alguma medida, também se assemelha àquele que enquadra ou classifica.

Os estereótipos têm um papel nas relações sociais, mas mesmo que eles não sejam necessariamente negativos ou inverdades, a supersimplificação que representam gera consequências adversas nos contextos culturais em que são utilizados e interpretados. Com isso, entendemos que os estereótipos participam de vários modos do jogo identitário, próprio da diversidade cultural da espécie humana, e podem ser formados por meio de uma caracterização positiva ou negativa do “outro”.

Também em convergência com nossa orientação teórico-metodológica, nos apropriamos de Kabengele Munanga (1978, p. 145-153), a fim apreender e compreender os preconceitos em curso nos contextos em que nos inserimos. Antes de demonstrar como se manifesta o preconceito nas relações inter-raciais entre brancos e negros nos Estados Unidos, na África colonial e no Brasil, Munanga (1978, p. 145) nos explica que:

Em seu livro ‘Preconceito e Racismo’, James M. Jones define o preconceito como uma atitude negativa adotada por um grupo ou por uma pessoa, em relação a um outro grupo ou outra pessoa, baseada num processo de comparação social, segundo o qual o grupo de indivíduos julgador é considerado como ponto positivo de referência. Esta atitude negativa que o homem manifesta com respeito a outro pode estar situada em diversos domínios: raça, religião, profissão, sexo, idade, região, filiação política, educação, status socioeconômico, etc. (MUNANGA, 1978, p.145).

Com isso entendemos que a configuração do preconceito vai acontecer quando, ao invés do significado de *diversidade* imputado às identidades, pudermos perceber que o significado atribuído a elas é o da *desigualdade*. O reconhecimento de diferenças e semelhanças não implica necessariamente que ao “outro” seja imputado um valor desigual ao que atribuímos a “nós”. Entretanto, a partir de nossa apropriação de Munanga (1978), entendemos que quando “eles” ou o “outro” não é considerado apenas diferente e sim inferior a “nós”, entram em cena as relações preconceituosas. Nesse sentido, é válido apontar também que uma das diferenças entre o estereótipo e o preconceito é que o primeiro pode ser positivo ou negativo, enquanto o segundo é sempre uma “atitude negativa” em relação ao “outro”, de acordo com a qual “eles” são considerados inferiores a “nós”. Evidentemente, com isso ainda é possível dizer que os estereótipos negativos podem servir de base para a configuração do preconceito, dependendo do uso que fazemos deles.

Em convergência com nossa orientação teórico-metodológica, ainda nos apropriamos de Erving Goffman (1980, p. 5-20), a fim compreender como os estigmas participam das relações interculturais em curso nos contextos em que nos inserimos. Goffman estudou como a sociedade separa as pessoas entre “normais” e “anormais” a partir de “estigmas”, mostrando como as identidades sociais estabelecidas são tidas por ela como distinções naturais. Nesse sentido, é interessante apontar a diferença entre o que ele chama de “identidade virtual” e “identidade social real”. De acordo com Goffman, os “atributos”

de uma pessoa podem vinculá-la a uma identidade virtual que não necessariamente corresponde a sua identidade social real. A esses “atributos” – que conforme a descrição do autor, têm a ver com características físicas (“corpo”), ou “de caráter individual”, ou ainda de “raça, nação e religião”, bem como de “classe” (tal como o autor aponta em uma nota de rodapé) – Goffman dá o nome de “estigma” e se debruça sobre as consequências da estigmatização no convívio social.

Segundo Goffman (1980), as pessoas estigmatizadas são cerceadas do convívio social pleno porque, por exemplo, a partir de uma característica física elas podem ser imediatamente vinculadas a uma identidade virtual negativa e isoladas desse convívio, ou seja, por causa da estigmatização é comum que essas pessoas não tenham nem a chance de se fazer conhecer de fato. Assim, ao identificar o que nomeou como “estigma”, Goffman desenvolveu uma análise que revela como os vários tipos de estigma participam de diversas formas dos processos de exclusão social, apontando que esses “atributos” ou “estigmas” estão associados ao que ele chama de uma “identidade virtual”.

Apropriamo-nos do conceito de “estigma”, atentando para o fato de que os estigmas não fazem sentido por si mesmos, uma vez que eles ganham um significado porque as diferentes sociedades e culturas atribuem sentidos às características físicas, à ocupação social, entre outros aspectos que envolvem a vida das pessoas, com base em ideologias e preconceitos que se construíram historicamente. Deprendemos também que as “identidades virtuais”, apontadas por Goffman como atuantes nos processos de estigmatização, se aproximam do que entendemos como as identidades atribuídas pelos diversos grupos que participam da vida social e cultural.

A partir desses fundamentos, realizamos uma pesquisa qualitativa (LOPES, 2002), nos moldes de um estudo de caso (YIN, 2010), fazendo uso de entrevistas semiestruturadas (THIOLLENT, 1980), de entrevistas abertas mediadas (a partir da proposta de COLLIER, 1973) – momento em que revimos com brasileiros e argentinos as narrativas que eles mesmos sublinharam como relevantes em seu cotidiano – e da observação participante (HAGUETE, 1992).

2 | A PROPOSTA DOS SENTIDOS DE FALSIFICAÇÃO OU PIRATARIA NA TV BRASILEIRA E A INCORPORAÇÃO, NEGOCIAÇÃO OU RESISTÊNCIA NA FRONTEIRA BRASIL-PARAGUAI

A associação do Paraguai ou da fronteira à pirataria foi mencionada por todos os entrevistados como uma representação televisiva recorrente. Consideramos emblemática a reportagem que encontramos “Paraguaios adoram piratear”, exibida pelo Jornal da Globo (3/12/2009, 1’42”), razão pela qual a assistimos com as famílias paraguaia e brasileira. Destacamos que a caracterização dos paraguaios como falsificadores ou pirateadores

ocorre também em outros tipos de narrativas televisivas (programas de variedades, de humor e *reality shows*), assim como participa do cotidiano dos paraguaios e dos brasileiros que vivem na fronteira, tal como estudamos a seguir.

A pauta da matéria do Jornal do Globo gira em torno de uma pesquisa realizada no Paraguai pela Câmara de Comércio Paraguayo-Americana, na qual constata-se que metade da população paraguaia considera a pirataria uma forma aceitável de ganhar a vida. Na chamada da matéria, a apresentadora do telejornal diz que “uma pesquisa feita no Paraguai mostrou que metade da população do país considera a pirataria uma forma aceitável de ganhar a vida”. Ela enfatiza o termo “aceitável” usando a entonação de voz e os gestos das mãos, aos 6” da narrativa, nos permitindo inferir que a visão dos paraguaios constatada na pesquisa é reprovável. Em seguida, o repórter aparece em Ciudad del Este – assim, o recorte da pauta vincula o tema à fronteira e é lá, portanto, que a reportagem se desenvolve.

Enquanto mostra o cenário de comércio em Ciudad del Este, o repórter afirma: “Aqui o crime não se esconde. Em Ciudad del Este, no Paraguai, os produtos piratas estão por toda a parte. Que as autoridades e a população são coniventes com a pirataria é fácil de se perceber, mas não da forma como foi comprovada por uma pesquisa da Câmara de Comércio Paraguayo-Americana: 80% dos paraguaios não recriminaria um filho por comprar CDs, DVDs ou roupas falsificadas e metade da população acha que pirataria é uma forma de ganhar a vida”.

O repórter entrevista o presidente da câmara de comércio que realizou a pesquisa – que, pelo sotaque, nos pareceu ser americano, porém não pudemos confirmar isso porque seu nome não foi informado – e resume seu depoimento: “A ideia que a população faz da falsificação é uma tragédia para a economia do país. Ao invés de trazer renda, a ilegalidade impede que o Estado crie empregos e invista em saúde ou educação, por exemplo”. A voz da fonte aparece também de modo direto e com tradução: “Não ajuda o país, ao contrário, prejudica o país”. Notamos que os paraguaios não foram ouvidos na reportagem, de modo que ficamos sem saber sua opinião sobre os resultados da pesquisa. No entanto, destaque-se que, tendo sido realizada por uma entidade que reúne simultaneamente interesses comerciais paraguaios e americanos, a pesquisa acabou gerando alguma desconfiança por parte de nossos entrevistados paraguaios, isso ficou evidente quando um deles comentou: “É a visão dos estrangeiros, eles também tem seus interesses, e o que interessa a nós, como vamos viver?” (Augusto, 47).

Em seguida, o repórter redireciona o rumo da matéria – sendo nisso aprovado pelos entrevistados –, quando afirma que “esse não é nem de longe um problema que diz respeito só ao Paraguai. Sem dúvida, se a indústria da pirataria vai de vento em popa do lado de lá da ponte, é porque boa parte destes produtos falsificados tem compradores garantidos aqui no Brasil”. Depois disso, o repórter informa: “hoje, em todo o país, a Receita Federal destruiu mais de três mil toneladas de mercadorias apreendidas. Em Foz

do Iguazu, CDs, DVDs, óculos e cigarros, tudo vindo do Paraguai”. Nesse momento, é exposto o que entendemos como o objetivo da reportagem, caracterizar que a pirataria é um problema para o Brasil.

A reportagem termina apresentando uma solução para tal problema, na voz de Luciano Barros, um representante da Associação Brasileira de Combate à Falsificação: “Para a Associação Brasileira de Combate à Falsificação, o problema precisa ser atacado em conjunto e não só pela polícia. O Brasil não vai conseguir resolver esse problema se não tiver o Paraguai como parceiro e esta parceria precisa ser não só a de repressão, mas a de educação também”.

O enfoque da matéria é apresentado no início quando o repórter fala que “aqui o crime não se esconde”. É evidente que o olhar lançado em relação à pauta se dá a partir das leis, do que é ou não permitido por elas e o valor-notícia está na tal pesquisa que revela as vozes dissonantes: “metade da população paraguaia considera aceitável” o que as leis, as fontes utilizadas e a reportagem consideram inadmissível, a violação da lei ou “o crime”. No entanto, essas vozes dissonantes – encontradas pela pesquisa e constituídas pela própria população paraguaia – não foram ouvidas pela reportagem. De acordo com a formação discursiva da narrativa, seu valor já estava imputado como uma opinião equivocada do ponto de vista legal, e acabaram servindo apenas como veículo para mostrar o prejuízo que a atividade ilegal em si causa para outros segmentos ou esferas da sociedade. Percebemos que essa reportagem utiliza três fontes, a Câmara de Comercio Paraguayo-Americana, a Receita Federal brasileira e a Associação Brasileira de Combate à Falsificação, instituições que representam interesses paraguaio-americanos, do governo brasileiro e de empresários brasileiros.

O discurso da Câmara de Comercio Paraguayo-Americana explicita a preocupação em defender os interesses do Estado paraguaio (“prejudica o país”), o que fica implícito é o fato de que, por se tratar de uma câmara de comércio, evidentemente existem interesses comerciais envolvidos na iniciativa de realizar a pesquisa. Também não podemos deixar de lado o fato de ser uma instituição paraguaio-americana, o que implica preocupações não apenas paraguaias, mas também americanas.

No caso da Receita Federal brasileira, há o interesse do governo brasileiro em fazer valer o respeito às leis para proteger o mercado interno. Essa fonte oficial foi citada pelo repórter sem que tenha sido personificada pela fala e imagem de alguma autoridade, pois na esfera do senso comum a entidade já representa o governo e as leis.

No caso da Associação Brasileira de Combate à Falsificação, estão representados outros segmentos da sociedade brasileira que objetivam a mobilização social em busca do cumprimento das leis, mas de certo a maior preocupação em enfrentar essa ilegalidade provém daqueles que são diretamente prejudicados, como os empresários que saem perdendo quando no mercado circulam produtos que além de serem réplicas concorrentes aos produzidos ou comercializados por eles, acabam não agregando impostos e assim

são comercializados com preços abaixo dos de mercado. Essa fonte é utilizada para apresentar uma solução para “o problema” e propõe a educação como alternativa, ou seja, realizar a mudança de hábitos para integrar o Paraguai nos moldes de uma sociedade civil “aceitável”. O recado é claro: é preciso jogar de acordo com as regras.

Em nenhum momento da narrativa jornalística há a afirmação de que os paraguaios “adoram piratear”, porém é com esse título que a reportagem está registrada no *site* da Globo.com – quando fazemos seu *download*, ou seja, quando a baixamos da *internet* para o computador, esse título já está atribuído. Não temos como determinar sua origem, se era o nome da pauta inicial ou se foi uma dedução opinativa de quem faz a manutenção do *site*. No entanto, consideramos essa atribuição como uma pista acerca da representação dos paraguaios no imaginário dos profissionais da mídia brasileira. Certamente, devemos perseguir esse viés em futuros trabalhos, para compreender as representações deles acerca de seus objetos de reportagem e seu processo de construção narrativa.

No entanto, podemos inferir desde já que como esses profissionais fazem parte da sociedade brasileira, evidentemente os estereótipos que nela circulam acerca dos paraguaios também integram seu imaginário. Dizer que “os paraguaios adoram piratear” se configura como um estereótipo porque é uma generalização apressada e incompleta da realidade histórica, cultural e econômica da sociedade paraguaia. E, ao tentar caracterizar um povo, associando-o a uma atividade, entramos no terreno das identidades atribuídas. De acordo com nossos entrevistados, podemos compreender que associar o Paraguai ou a região fronteira a atividades ilegais como a pirataria constitui-se, na televisão brasileira, em uma representação hegemônica acerca do universo simbólico paraguaio.

A família brasileira comentou ainda que: “eles adoram piratear (risos). Você chega lá e eles não estão nenhum minuto preocupados com o tipo de trabalho que estão fazendo. Mas não são só eles, a gente vê que é um povo explorado, é o jeito que encontraram de viver” (Estela, 72); “tem gente que compra tudo lá, nós vamos quando tem alguma coisa que realmente é muito cara por aqui, mas tem que saber aonde ir, o que comprar para não acabar com coisa falsificada na mão” (Carmem, 72); “eu não entendo quem compra ou vende CDs e DVDs falsificados, só no Paraguai mesmo, eu baixo o que preciso da *internet* e com certeza não foi a população paraguaia que colocou todos aqueles filmes lá” (Diego, 23); e “é não são só os paraguaios que falsificam, é fácil culpar os vizinhos, mas temos responsabilidade nisso também e mesmo aqui em Foz tem muito preconceito com os paraguaios” (João Paulo, 51).

A partir das colaborações da família brasileira, percebemos que, no que diz respeito à pirataria, são estabelecidas diferenças entre brasileiros e paraguaios, como quando os entrevistados dizem “eles adoram piratear” ou “eles não estão nenhum minuto preocupados com o tipo de trabalho que estão fazendo”. Por outro lado, há manifestações de solidariedade – “é um povo explorado” ou “é o jeito que encontraram de viver” – e ainda há reciprocidade na perspectiva apresentada por João Paulo, quando aponta que

brasileiros também falsificam ou participam da atividade consumindo produtos falsificados. Também são estabelecidas diferenças entre os brasileiros sacoleiros e os que realizam compras ocasionais quando dizem “tem gente que compra tudo lá” e “nós vamos quando tem alguma coisa que realmente é muito cara por aqui”. Ainda que Diego desaprove quem compra ou vende produtos piratas e associe a atividade aos paraguaios, percebemos que ele demonstra solidariedade em relação aos vizinhos quando faz a ressalva de que não são eles os únicos a disponibilizar filmes na *internet* – aliás, registre-se que, uma vez que ele mesmo se apropria desses filmes, não deixa de cometer uma ilegalidade.

Sem dúvida, entre os brasileiros fronteiriços essa representação televisiva participa do jogo identitário de modo ambivalente. Encontramos elementos que apontam para a solidariedade que envolve a identidade fronteiriça e outros que denotam alteridade em relação às identidades nacionais, mas compreendemos que a necessidade de diferenciarse em relação ao paraguaio ocorre porque há preconceito em relação a eles, constatação corroborada pela colaboração de João Paulo, ainda que ele procure não se incluir na reflexão que teceu sobre o preconceito. Outras colaborações da amostra também nos permitem perceber a manifestação desse preconceito dos brasileiros em relação aos paraguaios, quando dizem “não estão nenhum minuto preocupados com o tipo de trabalho que estão fazendo” ou que é preciso tomar cuidado com o que comprar para “não acabar com coisa falsificada na mão”, ou ainda, na declaração “eu não entendo quem compra ou vende CDs e DVDs falsificados, só no Paraguai mesmo”.

A família paraguaia comentou ainda que “este lugar está muito marcado pela pirataria, nem que um homem paraguaio seja inocente, o primeiro que os brasileiros culpam é o paraguaio” (Lurdes, 52), que “é claro que aqui se pensa que é aceitável piratear para viver, mas o porquê disso não se discute, não se fala, não está fácil ser paraguaio estes dias” (Mário, 22), que “a pirataria é uma indústria, não é certo, mas existe. Os paraguaios que fazem parte dela estão na ponta do *iceberg*, e não são todos nós paraguaios que vivemos disso e mesmo os que vivem também fazem outras coisas com a sua vida, não é verdade?” (Juán Carlos, 79), e ainda que “a pirataria é sim uma indústria, então trabalhar com isso é visto como um trabalho, nem poderia ser diferente, é errado, mas é o único trabalho para muitos. O caso é que há interesses na mão-de-obra paraguaia, o Paraguai virou a fachada de uma indústria internacional que envolve os chineses, os árabes, mesmo os americanos que fizeram essa pesquisa e as empresas de vocês, brasileiras. É claro que nossas autoridades facilitaram tudo isso desde Strossner até agora, nesse ponto não mudou muita coisa” (José, 56).

Compreendemos que essa representação televisiva participa do jogo identitário da seguinte forma. A família paraguaia se mostra resistente em relação à contextualização parcial da reportagem e nos leva a compreender que a pirataria é uma indústria da qual também participam pessoas de outras etnias ou nacionalidades – como os brasileiros, os chineses ou os árabes, por exemplo – que para os entrevistados atuam não apenas

como consumidores, mas como parte integrante das operações de falsificação. E com a fragilização de suas instituições após trinta e cinco anos de ditadura, a sociedade paraguaia saiu empobrecida e com poucas oportunidades de desenvolvimento. Assim, os paraguaios tornaram-se a mão-de-obra mais barata disponível no mercado. A família paraguaia não aprova a atividade de falsificação, mas demonstra solidariedade em relação aos paraguaios.

A identidade nacional é acionada porque eles se sentem vítima de preconceito, em especial por parte dos brasileiros, como quando dizem “este lugar está muito marcado pela pirataria” e “não está fácil ser paraguaio estes dias”. Embora tenhamos percebido o preconceito nos depoimentos da família brasileira, não achamos que nesse caso estivessem estigmatizando os paraguaios, até porque em alguns momentos demonstraram solidariedade. Porém, há indícios de que a associação dos paraguaios à atividade de falsificação tornou-se um estigma, porque quando a paraguaia Lurdes nos diz que o lugar está marcado e que os brasileiros os culpam mesmo sem saber se estão ou não relacionados a essa atividade, compreendemos que a integração social plena deles está comprometida por meio de uma marca simbólica.

Com a colaboração do paraguaio Mário conseguimos acesso a outros materiais produzidos pela mídia brasileira que confirmam que no imaginário da sociedade brasileira, o termo *paraguaio* transformou-se em uma metáfora para a falsificação. Desde as primeiras entrevistas que realizamos, Mário ficou atento à programação televisiva brasileira, e numa oportunidade que nos encontramos, o jovem paraguaio comentou conosco uma matéria que ele assistiu no programa de variedades Vídeo Show¹. Não conseguimos acesso ao arquivo audiovisual que corresponde à introdução da narrativa, exatamente o que chamou a atenção de Mário. Assim, resgatamos o que consta sobre ela no site da Globo.com. – conforme o que Mário nos explicou, no programa, os apresentadores introduziram a matéria da mesma forma que o *site* e em seguida mostraram algumas cenas da novela.

Sob o título “Revirando o Baú: Elizabeth Savalla já foi mulata paraguaia!”, e com o subtítulo “Reveja cena da atriz na novela Quatro por Quatro, em 1994”, o *site* explica que “Elizabeth Savalla, a Socorro de *Caras e Bocas*, interpretou uma mulatona paraguaia na novela *Quatro por Quatro*, em 1994. O Revirando o Baú de hoje resgatou essa imagem para você não esquecer dessa pérola dos arquivos do VÍDEO SHOW!” (Vídeo Show, Portal de Notícias da Globo, 28/10/2009 - 16h24 - Atualizado em 25/1/2010 - 13h38).

Essa construção narrativa gira em torno da atriz branca Elizabeth Savalla, que em um dado momento da novela *Quatro por Quatro* interpreta uma mulher negra. O tom de sua pele foi escurecido com o objetivo de gerar comicidade. A personagem revive o *black face*, que conforme Araújo (2000, p. 93) é um recurso cuja origem está no início do cinema norte-americano, em que um ator branco é pintado de preto para representar

1 Vídeo Show – Programa de Variedades. Período de exibição: NO AR desde 20/3/1983. Horário: às 13h30; 13h45. Periodicidade: de segunda a sexta. (Fonte: projeto Memória Globo, site oficial da Globo.com)

um personagem negro, que ocorria comumente por imposição de patrocinadores e/ou produtores. O autor explica ainda que o uso do *black face* representa um tipo de postura que passou a ser condenada nos Estados Unidos, mas mesmo assim foi uma prática repetida por produtores de televisão no Brasil e utilizada nas telenovelas brasileiras. O uso desse recurso já foi questionado em diversos trabalhos acadêmicos sobre a representação dos negros nas telenovelas brasileiras e essa mesma personagem foi analisada no trabalho de Couceiro (2000-2001).

No que diz respeito a esta pesquisa, a ênfase é colocada no uso do termo *paraguaia*. De fato, a personagem é uma falsa mulher negra, ou uma falsa mulata, como nos leva a entender o texto do *site*. No entanto, a escolha do termo *paraguaia* como metáfora para expressar aquilo que é falso deixa claro que o sentido que os brasileiros atribuem ao termo, como metáfora ele “é produto literal de outros sentidos, tornados transparentes em uma determinada formação discursiva pela dependência dessa em relação ao interdiscurso (Pêcheux, 1997, p. 263). Ou seja, essa narrativa, tal qual formação discursiva, foi construída por brasileiros e para brasileiros que partilham o mesmo interdiscurso, uma vez que a codificação e decodificação do sentido depende de um repertório comum, no qual o termo *paraguaia* pode significar “falsa”.

Ao conversarmos sobre essa formação discursiva, a memória de Mário mostrou-se novamente um recurso útil para esta pesquisa. Ele nos contou que houve ali no cotidiano fronteiriço uma repercussão negativa de um programa de *reality show* brasileiro. Ele nos disse que um participante brasileiro do programa Big Brother Brasil² utilizou o termo *paraguaia* para agredir verbalmente outra integrante. Procuramos o vídeo e o encontramos no *site* do youtube.com, datado de 4/2/2009 e intitulado “BBB9 CHAPA QUENTE!! Newton e Ana brigam no jardim”. Nesse vídeo, em que os participantes do programa se agredem verbalmente, um deles vocifera “(...) Loura aguada! Falseta! Paraguaia! É isso que tu é! (...)”.

Não conseguimos saber o que determinou a agressão verbal, porém ficou evidente que se tratava de uma situação de conflito em que o termo *paraguaia* foi utilizado como forma de insulto, pelo elevado tom de voz e porque foi utilizado com a expressão “loura aguada”, empregada para referir-se igualmente à falta de autenticidade.

Do mesmo modo que no Vídeo Show, no Big Brother Brasil o sentido da formação discursiva depende do interdiscurso. No primeiro caso ela foi construída por profissionais da mídia, no segundo, por participantes do programa de televisão. Ambas revelam as representações predominantes que os brasileiros constroem sobre os paraguaios. Essas representações ainda não são questionadas no contexto brasileiro. Já para os consumidores paraguaios de televisão brasileira, elas geram questionamentos e são utilizadas como forma de aprendizado informal sobre qual é a identidade que lhes é

2 **Big Brother Brasil** – *Reality Show*. **Períodos de exibição: NO AR** desde 29/1/2002. Horário: diversos. Periodicidade: anual (à exceção de 2002). Apresentação: Pedro Bial. Núcleo: J.B. de Oliveira (Boninho). (Fonte: projeto Memória Globo, site oficial da Globo.com)

atribuída pelos vizinhos.

Compreendemos que essas representações televisivas medeiam o discurso dos entrevistados e participam do jogo identitário que se desenvolve na fronteira da seguinte forma. A identidade atribuída aos paraguaios pelos brasileiros não reforça a identidade fronteiriça e ainda afeta a autoestima dos paraguaios. Os brasileiros fronteiriços posicionam-se numa relação ambivalente de solidariedade e alteridade com os paraguaios. Mas, mais do que isso, há pistas de que os brasileiros são preconceituosos em relação aos paraguaios e, muitas vezes, concretizam esse preconceito estigmatizando os paraguaios, por meio, por exemplo, do uso da linguagem, quando associam no cotidiano ou na televisão os termos derivados da palavra *Paraguai* aos sentidos produzidos pelas palavras “falso” ou “falsificado”, podendo significar “desonesto” ou ainda “criminoso”.

No cotidiano, este tipo de caracterização alimenta relações nas quais os brasileiros inferiorizam moralmente os paraguaios, ao associarem a identidade paraguaia ao sentido de desonestidade. Isto faz os paraguaios acionarem sua identidade nacional, enaltecendo elementos positivos e resistindo a essa representação. Nesse tipo de situação, os limites simbólicos existentes entre as nações é sublinhado e a identificação fronteiriça não é fortalecida.

Já não estávamos mais em campo quando observamos outras representações televisivas brasileiras que associavam o Paraguai à falsificação ou à desonestidade. Em especial, destacamos o caso do programa de humor “Casseta e Planeta” (15/6/2010, 1’07”), uma vez que entendemos que nas narrativas humorísticas as estereotípias e os preconceitos aparecem de modo exacerbado. Durante a Copa do Mundo de 2010, esse programa satirizou alguns países e personalidades que participaram da competição.

Conseguimos resgatar um vídeo chamado “Os melhores hinos das seleções da Copa”, em que os humoristas fazem sua própria versão dos hinos da Itália e do Paraguai. Como objetivo cômico, a formação discursiva construída pelos humoristas depende do interdiscurso, ou seja, pressupõe um repertório partilhado no imaginário social brasileiro acerca do Paraguai. Então, eis a sátira: “Nós somos do Paraguai/E pirateamos este hino/E até já estamos vendendo o DVD com o melhor da Copa/Nosso uísque parece escocês”.

Compreendemos que essa representação televisiva anedótica também foi formada com o uso de um estereótipo que colabora para configurar a identidade que os brasileiros atribuem aos paraguaios. E como vimos, no cotidiano dos paraguaios e brasileiros que vivem na fronteira, essas características de desonestidade ou de falsidade atribuídas aos paraguaios se transformam num estigma que fomenta relações preconceituosas.

Isso tudo numa região fronteiriça que se faz mediação cultural relevante no processo de apropriação e uso dos sentidos propostos pelas narrativas midiáticas. Por vezes, favorecendo inclusive a resistência a esses sentidos, especialmente, tal como constatamos, no caso de paraguaios fronteiriços.

Ao atentarmos para a abordagem denotativa e diacrônica do termo “paraguaio” na

língua portuguesa, o significado de “gentílico de um povo” é a associação de sentido mais provável. Entretanto, percebemos que quanto mais distantes da região de fronteira, em solo brasileiro, mais comum fica a resposta “falsificado” ou “pirata” para perguntas como “qual o significado de paraguaio?”, e essa resposta costuma ser explicitada como se esse sentido fosse engraçado de alguma forma.

O que corrobora a hipótese de que o sentido de falsificado ou pirata está cada vez mais associado ao termo paraguaio, e que o estigma da desonestidade e falsidade se faz cada vez mais predominante no imaginário social brasileiro. Uma conjuntura que precisa ser transformada pela comunicação, nas disputas de sentido em curso nas relações cotidianas interfronteiriças ou não, na escola, na família, entre outras mediações culturais, e em especial, nos discursos que engendram as narrativas midiáticas, como as da televisão brasileira em seus mais variados gêneros.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Joel Zito. *A Negação do Brasil. O negro na telenovela brasileira*. São Paulo: Editora SENAC, 2000.
- BOSI, E. **Entre a opinião e o estereótipo**. In: *O tempo vivo da memória*. São Paulo: AE Editorial, 2004.
- COUCEIRO DE LIMA, S. M. A personagem negra na telenovela brasileira: alguns momentos. In: *Revista USP*, n. 48, p. 88-99, Dezembro-Fevereiro. São Paulo: USP, 2000-2001.
- COLLIER JR., J. *Antropologia Visual: a fotografia como técnica de pesquisa antropológica*. São Paulo: EDUSP, 1973.
- DA MATTA, R. O Ofício do Etnólogo, ou como ter *Anthropological blues*. In: NUNES, E. O. (org.). *A Aventura Sociológica, Objetividade, Paixão, Improviso e Método na Pesquisa Social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GEERTZ, C. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GOFFMAN, E. **Estigma - Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- HAGUETE, T.M.F. *Metodologias qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- LIPPMANN, W. **Opinião Pública**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- LOPES, M.I.V. *Pesquisa em Comunicação*. São Paulo: Loyola, 2002.
- MARTÍN-BARBERO, J. *Dos Meios às Mediações. Comunicação, Cultura e Hegemonia*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.
- MUNANGA, K. **Preconceito de Cor; diversas formas, um mesmo objetivo**. In: *Revista de Antropologia*, vol. 21, p. 145-153, São Paulo: USP, 1978.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1988.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

THIOLLENT, M. *Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária*. São Paulo: Pólis, 1980.

VELHO, G. **Observando o familiar**. In: NUNES, E. O. (org.), *A Aventura Sociológica, Objetividade, Paixão, Improviso e Método na Pesquisa Social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

YIN, R.K. *Estudo de Caso – Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2010.

O TRABALHO MULTIPROFISSIONAL NO ACOMPANHAMENTO DE CRIANÇAS COM TEA EM UM SERVIÇO DE REABILITAÇÃO INTELECTUAL NO INTERIOR DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Data de aceite: 04/08/2020

Data de submissão: 20/05/2020

Natielle Lopes Borges

Universidade Federal de Santa Maria.

Santa Maria- RS.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/540701422853925>.

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-9766-6129>

Priscila da Costa Soares

Universidade Franciscana (UFN).

Santa Maria -RS.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5731764482216288>

RESUMO: O Transtorno do Espectro Autista (TEA), reconhecido como um transtorno do desenvolvimento, se manifesta precocemente, sendo condição crônica que afeta o desenvolvimento global da criança. Por isso, se faz necessário uma atenção integral, ampliada e intensiva de equipe multiprofissional. O estudo tem por objetivo apresentar a importância do acompanhamento multiprofissional para ampliação das capacidades funcionais da criança em vários níveis de desenvolvimento. Trata-se de um relato de experiência a partir da atuação de duas psicólogas em um Centro Especializado de Reabilitação física e intelectual que realiza acompanhamento multiprofissional para crianças com diagnóstico de TEA. Vale ressaltar que o maior número

de casos em acompanhamento na instituição ocorre pelos encaminhamentos de diagnóstico de TEA na primeira infância. As intervenções multiprofissionais com esse público precisam ser direcionadas por ações mais amplas, tornando seus ambientes físicos e sociais mais acessíveis, inclusivos e de apoio. Os cuidados à saúde devem estar articulados com a proteção social, educação, lazer e cultura na perspectiva do cuidado biopsicossocial, apostando na autonomia e independência nas atividades da vida diária. Portanto, o trabalho em equipe multiprofissional viabiliza maior qualidade de vida da criança com TEA, potencializando o cuidado integral e o processo de reabilitação. O estabelecimento do diagnóstico por si só não da conta das demandas que esta criança em acompanhamento precisa para melhor se desenvolver e interagir no seu cotidiano. É preciso identificar suas potencialidades, por demandar cuidados específicos e singulares de reabilitação.

PALAVRAS-CHAVE:

Equipe Multiprofissional; Reabilitação; Transtorno do Neurodesenvolvimento.

MULTIPROFESSIONAL WORK IN MONITORING CHILDREN WITH ASD IN AN INTELLECTUAL REHABILITATION SERVICE IN THE STATE OF RIO GRANDE DO SUL

ABSTRACT: The Autistic Spectrum Disorder (ASD), recognized as a developmental disorder, manifests early, being a chronic condition that affects the child's global development. For this reason, it is necessary to provide comprehensive, expanded and intensive care to a multidisciplinary team. The study aims to present the importance of multiprofessional monitoring to expand the child's functional capacities at various levels of development. This is an experience report based on the work of two psychologists in a Specialized Center for Physical and Intellectual Rehabilitation that performs multiprofessional monitoring for children diagnosed with ASD. It is worth mentioning that the largest number of cases being monitored at the institution occurs due to referrals for ASD in early childhood. Multiprofessional interventions with this audience need to be guided by broader actions, making their physical and social environments more accessible, inclusive and supportive. Health care must be linked to social protection, education, leisure and culture from the perspective of biopsychosocial care, focusing on autonomy and independence in activities of daily living. Therefore, multidisciplinary teamwork enables a better quality of life for children with ASD, enhancing comprehensive care and the rehabilitation process. The establishment of the diagnosis alone does not account for the demands that this child being monitored needs to better develop and interact in his daily life. It is necessary to identify its potential, as it demands specific and singular rehabilitation care.

KEYWORDS: Multidisciplinary Team; Rehabilitation; Neurodevelopmental Disorder.

1 | INTRODUÇÃO

O trabalho multiprofissional juntamente com o envolvimento da família no processo de reabilitação de crianças que apresentam algum risco de desenvolver ou com diagnóstico de transtorno do desenvolvimento na primeira infância é de extrema relevância, tendo a possibilidade de acolher as suas demandas, com vistas ao suporte e promoção de seu potencial de desenvolvimento.

A família, mãe e pai ou quem se inscreve nesta posição, sendo provedora dos cuidados básicos dessa criança, também necessita do olhar dos profissionais que realizam o acompanhamento e intervenção terapêutica dos seus filhos. Desafio que se insere no cotidiano de todos os profissionais, mas em especial para o psicólogo que atua no serviço especializado de saúde, como os Centros Especializados de Reabilitação Física e Intelectual (CER II), visto que a todo momento o profissional precisa estar conectado a relação criança-família, a fim de promover cuidados sensíveis às demandas destes. Assim, parte-se do entendimento de que o acompanhamento a crianças com Transtorno Espectro Autista (TEA), tem melhor alcance quando se direciona o trabalho com a efetiva participação da família, lançando mão de abordagens como por exemplo, da intervenção

precoce centrada na família, a qual tem sido abordada por autores como Franco (2015; 2016a; 2016b), Bairrão (1994) e Pimentel et al (2016) e será o foco deste capítulo.

O TEA caracteriza-se como distúrbio relacionado ao neurodesenvolvimento e tem, usualmente, sua manifestação na primeira infância, sendo condição crônica que afeta o desenvolvimento global da criança, podendo desenvolver tipos leves, moderados ou graves de deficiência intelectual ou dificuldades de aprendizagem específica. Compreendem dois domínios, um associado a dificuldades de comunicação e interação social e outro referente a padrões de comportamentos restritivos e repetitivos. Sobre essa condição existe uma carga emocional e econômica significativa sobre as pessoas e suas famílias, e, consoante Araújo (2019), se faz necessário uma atenção integral, ampliada e intensiva de equipe multiprofissional.

Considerando o exposto, este capítulo tem por objetivo apresentar a importância do acompanhamento multiprofissional para ampliação das capacidades funcionais da criança em vários níveis de desenvolvimento, considerando relevante o acompanhamento dos pais, ou quem faz essa função, neste processo. Uma vez que se entende que o trabalho clínico com crianças só será possível quando houver um acompanhamento terapêutico com a inclusão da família, entendendo ser imprescindível o envolvimento desta e sua função parental neste acompanhamento.

O encontro da família com a suspeita de que algo desconhecido, inesperado, está acontecendo com o seu filho, no momento do nascimento ou no decorrer do seu desenvolvimento, traz uma enorme sobrecarga emocional e a necessidade de outro olhar e investimento sobre o mesmo. Por isso a estratégia da Intervenção Precoce (IP), “abordagem mais alargada e compreensiva do desenvolvimento” (FRANCO, 2015, p. 12), é um modelo que “baseia-se numa abordagem ambiental, na qual se atribui um papel preponderante à família em todo o processo terapêutico bem como aos contextos em que a criança se encontra inserida” (FRANCO, 2016a, p. 39). Este tipo de intervenção prevê apoio parental e uma compreensão psicodinâmica dos vínculos, uma intervenção preventiva nas situações de risco, atraso grave do desenvolvimento e deficiência (FRANCO, 2009; 2012; 2015; 2016a; 2016b).

Neste momento, a família inicia uma longa jornada em busca de ajuda, suporte e orientações que deem conta dos seus conflitos, medos e incertezas com a nova situação posta na dinâmica familiar. Percorrendo um caminho na expectativa de encontrar profissionais e intervenções terapêuticas que respondam suas angústias, supram os seus anseios, a vista de diminuir seus níveis de ansiedade e todos aqueles sentimentos que operam na idealização do filho e seu projeto de parentalidade. Desta forma, cada profissional na sua área de pertinência, e de forma conjunta, a equipe atuando com coerência diante das demandas que se apresentam, deve facilitar o acesso às intervenções terapêuticas com o real envolvimento da família diante de cada necessidade. Para a construção desse engajamento familiar, é necessário que os profissionais da equipe multidisciplinar

proporcionem momentos de escuta as opiniões, anseios e desejos da família quanto ao processo de cuidado à criança. Sendo esse processo, realizado em estreita parceria com a família, decisões em conjunto, escuta ativa diante de suas demandas, prioridades, expectativas e desejos, pensando sempre em direção ao melhor desenvolvimento da criança e bem-estar familiar (PIMENTEL et al, 2016).

Em relação à família, à criança e a instituição, autores trazem que existe ainda uma ausência de suporte efetivo às famílias, tanto no que diz respeito ao anúncio do diagnóstico quanto na escolha de intervenções que melhor respondem às demandas (da família e, especialmente, da criança), atendendo às suas reais necessidades. Visto que as atuações não estão seguindo orientações conforme estipulado pelas abordagens internacionalmente reconhecidas no campo da intervenção, especificamente a IP. Exemplo disso, quando não há um trabalho de equipe transdisciplinar, coordenado e integrado, sob o enfoque das famílias e o desenvolvimento de uma prática de parceria, na qual estas tenham um real poder de decisão sob os cuidados e desenvolvimento dos seus filhos (PINTO et al, 2009).

Considerando este breve aporte sobre a temática, bem como a necessidade de mais publicações sobre a atuação multiprofissional frente ao autismo infantil e o envolvimento da família neste processo, esperamos despertar no leitor a relevância do tema e em especial sua compreensão e utilização por parte dos profissionais psicólogos inseridos no contexto dos centros especializados de reabilitação clínica.

2 | CAMINHO METODOLÓGICO

A reflexão acerca do tema proposto se construiu a partir das experiências profissionais das autoras enquanto psicólogas de um Centro Especializado de Reabilitação Física e Intelectual no interior do Estado do Rio Grande do Sul, com o intuito de contribuir com a construção do conhecimento na área ao relatar brevemente como se dá a atuação em equipe multiprofissional para melhor alcance dos objetivos propostos no acompanhamento de crianças diagnosticadas, ou em risco de desenvolver, o transtorno do espectro autista. Visto que na instituição chegam muitos encaminhamentos de diagnósticos de TEA na primeira infância, sendo também o maior número de casos em acompanhamento na mesma, respectivamente, por profissionais da área de Psicologia, Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia, Neuropediatria e Fisioterapia.

Importa descrever aqui que todos os usuários atendidos na instituição foram encaminhados por unidades de saúde que fazem parte do Sistema Único de Saúde, sendo um serviço gratuito e componente da Rede de Atenção à Saúde da Pessoa com Deficiência, sendo considerado ponto de referência para as pessoas com deficiência ou em risco de desenvolver a mesma apresentando uma limitação. A instituição é referência para

a 4ª e 10ª região de saúde do Estado do Rio Grande do Sul, atendendo respectivamente 32 e 11 municípios, totalizando 43 municípios.

No decorrer da revisão teórica, procurou-se sinalizar a especificidade da criança que apresenta ou está em processo de investigação ou em risco deste diagnóstico de transtorno de desenvolvimento, considerando que tal situação implica maior envolvimento da família com o processo de cuidado, bem como o desafio para os profissionais em integrar esta família nas intervenções terapêuticas, tendo uma escuta sensível às demandas apresentadas.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

O processo de reabilitação e a intervenção terapêutica às crianças com TEA com a participação dos pais possibilita que o acompanhamento seja a partir da Intervenção Centrada na Família (ICF), conforme proposta por Franco (2009; 2012; 2015; 2016a; 2016b), pelo processo de reidealização dos pais; e segundo Bairrão (1994), pela atuação diante das necessidades educativas especiais das crianças que passam por Intervenção Precoce (IP). Ainda, Bairrão e Almeida (2003), em sua realidade em Portugal, acreditam que exista ainda uma deficiência em serviços, recursos e práticas profissionais voltadas a uma ICF, como recomendada pela IP.

A intervenção reabilitativa/habilitativa requer uma abordagem interdisciplinar, envolvendo diretamente os profissionais, cuidadores e familiares no processo de cuidado. Cabendo a todo profissional apoiar e dar informações pertinentes. Este processo de integração entre os profissionais e a família favorece o aumento de competências desta para lidar com a situação que está vivenciando com a sua criança, uma vez que transmitir as informações corretas à família também permitirá decisões conscientes e oportunidades a poderem lutar pelos seus direitos e dos seus filhos (PIMENTAL et al, 2016). Estudo realizado por Londero (2019) aponta que as intervenções dos profissionais de saúde devem se direcionar ao empoderamento dos pais, a partir de um suporte social condizente com suas demandas e a de seus filhos. Visto que no processo de diagnóstico e plano de reabilitação precisamos considerar a família como a unidade de cuidado desta criança (FIGUEIRA, 2014). E cabe aos profissionais apoiar emocionalmente esta família, uma vez que passará por momentos conturbados, misto de sentimentos de descrença, negação, culpabilização, luto, estágios de choque, realização de perda, ressignificação, integração, e o ocorrido gerará uma revolução nos papéis parentais, bem como na dinâmica familiar, pela passagem de mudanças específicas, considerando o lugar que cada membro desta família ocupa.

Em nossa prática profissional em reabilitação, vivenciamos e observamos diariamente a importância de ofertar aos pais cuidadores de crianças com TEA, espaços

de escuta, orientação, acolhimento, e cuidados terapêuticos específicos. Assim, exigindo das famílias extensos e permanentes períodos de dedicação, abdicando dos seus desejos particulares em prol das necessidades dos seus filhos, provocando, em muitos casos, a diminuição das atividades de trabalho, lazer e até mesmo de negligência aos cuidados à saúde dos membros da própria família. Por isso, as intervenções multiprofissionais com esse público precisam ser direcionadas por ações mais amplas, tornando seus ambientes físicos e sociais mais acessíveis, inclusivos e de apoio. Os cuidados à saúde devem estar articulados com a proteção social, educação, lazer e cultura, afim de se efetivar um cuidado integral e o máximo de autonomia e independência nas atividades da vida diária (BRASIL, 2014).

No centro de reabilitação onde desenvolvemos nossa prática profissional, ainda observa-se alguns encaminhamentos de casos com diagnósticos tardios de TEA, acompanhados de um histórico, por parte de familiares e profissionais, com dificuldades em realizar um diagnóstico preciso e imediato de acordo com o CID-10. No entanto, é adequado que o atendido seja avaliado holisticamente em suas necessidades de saúde, reabilitação e tratamento. O objetivo da avaliação não é apenas o estabelecimento do diagnóstico. Ao surgir à hipótese de TEA em uma criança, é de extrema importância a realização de intervenções precoces pela equipe multidisciplinar, uma vez que os resultados positivos em resposta a terapias são tão mais significativos quando mais precoces instituídos (BRASIL, 2014).

A abordagem multidisciplinar no acompanhamento de crianças com TEA em um serviço especializado em reabilitação, tem o envolvimento direto de profissionais, cuidadores e familiares nos processos de cuidado. As estratégias de ações para habilitação e reabilitação devem ser estabelecidas a partir das necessidades singulares de cada indivíduo, considerando o impacto da deficiência sobre sua funcionalidade, bem como, os fatores clínicos, emocionais, ambientais e sociais envolvidos. Neste sentido, a troca de experiências e de conhecimentos entre os profissionais da equipe é de fundamental importância para a qualificação do cuidado e para a eleição de aspectos prioritários a serem trabalhados em cada fase do processo de reabilitação (BRASIL, 2012).

Acredita-se que o trabalho em equipe seja uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento de um serviço de saúde especializado em reabilitação de qualidade. Desta forma, deve se assegurar atenção integral ao atendido, estimulando e potencializando sua autonomia e qualidade de vida. De acordo com Bakheit (1996), embora não estejam claros quais componentes do trabalho em equipe melhoram a resposta funcional dos pacientes, a atenção integral tem sido considerada o modelo de escolha para atuação em reabilitação.

O processo de reabilitação é lento e exige grande investimento do atendido e de sua família, bem como dos profissionais que o acompanham para direcionar as estratégias interventivas de maneira integradora, humanizada e efetiva. Para a família da criança

com TEA, representa um momento de aprendizagem e adaptação aos novos papéis sociais e familiares que cada membro da família precisou assumir. Neste processo, o Psicólogo, sendo um dos profissionais que compõem a equipe multidisciplinar é de extrema relevância para acompanhá-la e auxiliar na reelaboração deste momento, sendo imprescindível intervir, facilitar e produzir um espaço de diálogo, reflexão, acolhimento, suporte emocional e aceitação, considerando que o processo de reabilitação é necessário, apesar de difícil para o atendido e sua família. Porém, esta não é a função exclusiva do profissional de Psicologia, seria interessante que todos os outros profissionais que atuam e acompanham estas crianças pudessem acolher as demandas da família sem limitações, não direcionar o seu olhar apenas na queixa-sintoma (questões clínicas visíveis), mas perceber que tem algo a mais que os afetam.

No Centro Especializado em Reabilitação no qual as autoras do texto atuam como psicólogas, alguns casos são acompanhados multiprofissionalmente, com a integração dos demais profissionais da instituição, a saber: Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Fisioterapia, Neuropediatria e até mesmo casos com a profissional Assistente Social, quando se necessita de um trabalho mais amplo com a rede de saúde, assistência, escolar e judicial. Assim, no que diz respeito aos acompanhamentos com as crianças diagnosticadas, ou em risco ou processo de avaliação, de TEA, a equipe profissional técnica da instituição além de realizar atendimentos individuais, atuam também via interconsultas (atendimentos em conjunto com outros terapeutas), reavaliações, atendimento concomitante com outro terapeuta e em grupo. Utilizando destas estratégias com o objetivo de estimulação inter-relacionais e de convivência social. Tais estratégias terapêuticas são ofertadas de variadas formas, a partir da perspectiva da estimulação precoce, estimulação integrativa, psicomotricidade, atividades cognitivas, sensoriais, de comunicação e linguagem. Sempre vislumbrando o bem-estar psicossocial do reabilitando e oferecendo-lhe suporte para uma melhor qualidade de vida, objetivando ganhos significativos e duradouros no seu desenvolvimento e na melhor reorganização da dinâmica familiar.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando as famílias de crianças com TEA são acompanhadas por profissionais da saúde em centro especializado em reabilitação, estes têm o papel fundamental de orientação, apontando aos familiares às possibilidades de desenvolvimento desta criança, bem como as possíveis formas de superação das suas dificuldades, os recursos que podem se utilizar para estimulação precoce e os encaminhamentos necessários para superar as dificuldades que se apresentam. Deste modo o trabalho em equipe multiprofissional, juntamente com a integração da família neste processo, viabiliza maior qualidade de vida da criança com TEA, potencializando o cuidado integral e o processo de reabilitação. Uma vez que o estabelecimento do diagnóstico por si só não dá conta das inúmeras

demandas que esta criança em acompanhamento precisa para melhor se desenvolver e interagir no seu cotidiano, com adaptabilidade e funcionalidade, nem mesmo corresponder à leitura que os pais fazem das demandas da mesma. Assim, é preciso identificar suas potencialidades, habilidades e capacidades, por demandar cuidados específicos e singulares de reabilitação.

Cabe ressaltar que o acolhimento e a escuta qualificada devem fazer parte do cotidiano de atuação de todos os profissionais de saúde frente às demandas desses familiares, esta forma de cuidado e acolhimento por parte da equipe multiprofissional deve proporcionar aos atendidos da instituição empatia e respeito, antes de tudo. Uma vez que estes trazem consigo expectativas nos atendimentos de seus filhos, e também anseios por melhorias do quadro sintomático destes. Sentimentos como ansiedade, incerteza, culpa, insegurança, medo, entre outros, também fazem parte do repertório das demandas que chegam ao profissional e que devem ser acolhidas e compreendidas. Desse modo, a valorização da família e o seu envolvimento nos atendimentos terapêuticos, tem o potencial de auxiliar no contínuo acompanhamento de crianças que apresentam atraso ou risco no desenvolvimento. Essa abordagem, se constitui certamente num grande desafio aos profissionais, em especial aqui nos dirigimos aos psicólogos, por ser de onde fala as autoras desta escrita, e ser o núcleo profissional de ambas, o qual tem um importante papel na consolidação, ampliação e utilização dessa abordagem centrada na família.

Após as primeiras avaliações da criança com TEA, realizadas pelos profissionais que compõem a equipe multiprofissional do centro de reabilitação, é pertinente construir com o atendido e sua família um ambiente acolhedor, de confiança, estabelecendo assim, um contrato terapêutico. Este, apesar das intervenções planejadas e construídas em conjunto, sempre são passíveis de reorganização, revisão e reajustamento, como observado na prática profissional de ambas as autoras no CER II.

Cabe ressaltar também que os profissionais da equipe devem demonstrar uma postura ética, respeitando o ritmo e a velocidade no processo de reabilitação da cada criança que se apresenta na instituição, e, conseqüentemente, as dificuldades encontradas pela família. Cuidando sempre para que sua própria ansiedade não interfira no trabalho desenvolvido com estas, uma vez que em cada acompanhamento e intervenção devemos considerar inúmeros fatores que são relevantes e interferem neste momento, tais como: o tipo de deficiência da criança, o grau, época de sua incidência, entre outros. Olhando o seu histórico, devemos considerar também as oportunidades de desenvolvimento e ajustamento que foram oferecidas ou negadas à criança.

Por fim, destaca-se que o trabalho multiprofissional realizado com crianças com Transtorno Espectro Autista, se mostra eficaz e tem como principal objetivo auxiliar a criança em seu desenvolvimento, habilidades e potencialidades, visando sua autoindependência e seu funcionamento de forma mais adequada possível, sendo sempre a criança assistida em todos os aspectos de sua vida.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Jeane A. M. R. et al. .Breves Considerações Sobre a Atenção à Pessoa com Transtorno do Espectro Autista na Rede Pública de Saúde. **Revista Psicologia e Saúde**, v. 11, n.1, p. 89-98, 2019.
- BAIRRÃO, Joaquim. **A perspectiva ecológica na avaliação de crianças com necessidades educativas especiais e suas famílias**: O caso da Intervenção Precoce. Lisboa: Inovação, vol. 7, 1994, p. 37-48.
- BAIRRÃO, Joaquim; ALMEIDA, Isabel Chaves de. Questões atuais em intervenção precoce. **Psicologia**, Portugal, vol. 17, n. 01, p. 15-29, 2003.
- BAKHEIT, A .M. O. Effective teamwork in rehabilitation. **International Journal of Rehabilitation Research**, v.19, p.301-6, 1996.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo**. Brasília, DF, p. 86, 2014.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. **Portaria Nº 793 de 24 de Abril de 2012**. Institui a Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência no âmbito do Sistema Único de Saúde. Diário oficial da União, Brasília, DF: 2012.
- FIGUEIRA, Emílio. **Introdução à psicologia e pessoas com deficiência. A construção de um novo relacionamento**. 2º Edição do Autor, 2014.
- FRANCO, Vitor. A adaptação das famílias de crianças com perturbações graves do desenvolvimento - contribuição para um modelo conceptual. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, v. 21, n.2, p. 25-37, 2009.
- FRANCO, Vitor. Problemas do desenvolvimento infantil e intervenção precoce. **Educar em Revista**, Curitiba, v.1, n.43, p. 49-64, 2012.
- FRANCO, Vitor. **Introdução à Intervenção Precoce no desenvolvimento da criança com a família, na comunidade, em equipe**. Portugal: Edições Aloendro, 2015.
- FRANCO, Vitor. (Org.). **Contributos psicodinâmicos para a Intervenção Precoce na Infância**. Portugal: Edições Aloendro, 2016a.
- FRANCO, Vitor. Tornar-se pai/mãe de uma criança com transtornos graves do desenvolvimento. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 59, p. 35-48, 2016b.
- LONDERO, Angélica Dotto. 2019. **Validação da escala parental de adaptação à deficiência - EPAD**. Tese (Doutorado em Distúrbios da Comunicação Humana) - Programa de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação Humana, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.
- PIMENTEL, Júlia Serpa et al. **Boas Práticas na Intervenção Precoce**: E quando atendemos crianças...diferentes – Como podem os profissionais orientar as famílias com crianças com deficiência. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Programa do Desenvolvimento Humano, 2016.
- PINTO, Ana Isabel et al. Intervenção e Investigação em idades precoces: O legado de Joaquim Bairrão. **Psicologia**, Lisboa, v. 23, n. 2, p. 21-42, 2009.

PRÁTICAS DE INCLUSÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ALTO ARAGUAIA

Data de aceite: 04/08/2020

PRACTICES OF INCLUSION IN PUBLIC SCHOOLS OF ALTO ARAGUAIA

Osmar Quim

Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Aia – Alto Araguaia/Mato Grosso

Edineiva Gimenes Rocha

Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Aia – Alto Araguaia/Mato Grosso

RESUMO: Este trabalho teve como objetivo geral comparar, inspirado pela teoria construtivista, questões relacionadas à educação inclusiva, apregoadas na legislação brasileira, com a realidade vivenciada e relatada por profissionais diretamente envolvidos com esse tipo de educação em três escolas públicas da cidade de Alto Araguaia-MT. Sob a forma da pesquisa de campo de natureza qualitativa, buscamos dados que retratassem a realidade vivida pelo aluno especial, ou seja, dados contextualizados, próximos da realidade e da prática. Com os dados coletados, por meio da aplicação de questionários, nossas análises nos permitiram concluir que a prática inclusiva parece estar distante não só do que determina a legislação, mas também parece estar na contramão do que propõe a teoria construtivista.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva. Construtivismo. Legislação

ABSTRACT: Inspired by the constructivist theory, the main objective of this study was to compare issues related to inclusive education presented in Brazilian legislation to the reality lived and reported by professionals directly involved with this type of education in three public schools in Alto Araguaia, a town in the state of MT. In the form of qualitative field research, we sought data that portrayed the reality lived by the special student, that is, contextualized data, close to reality and practice. With the collected data, through the application of questionnaires, our analysis allowed us to conclude that inclusive practice seems to be distant not only from what determines the legislation, but also seems to be contrary to what the constructivist theory proposes.

KEYWORDS: Inclusive education. Constructivism. Legislation

1 | INTRODUÇÃO

Envoltos numa sociedade naturalmente multicultural, surgiu-nos o interesse em investigar as aplicabilidades de práticas pedagógicas inclusivas, dentre tantas

existentes no contexto educacional brasileiro. Diante do número considerável de produções científicas e do avanço desenfreado de pesquisas, no que concerne aos estudos da educação inclusiva no Brasil e no mundo, notamos a real necessidade de somar a outras investigações de inspiração construtivista e educacionais, e de contribuir significativamente com pesquisas voltadas a esse tema em escolas públicas da cidade de Alto Araguaia, município do interior do Estado de Mato Grosso, que possui cerca de 16 mil habitantes, segundo dados disponíveis do último censo.

A fim de enriquecermos tal cenário e de amenizarmos nossas inquietações sobre a atual realidade das práticas educacionais inclusivas, levamos em consideração algumas contribuições de conceitos pertinentes à temática, além de um quadro teórico embasado na teoria construtivista, mesmo que em linhas gerais, que forneceram suporte para a compreensão do foco principal desta investigação: “Como a inclusão acontece nas escolas públicas de Alto Araguaia?”.

Percorrendo os objetivos de trabalho, definimos o quadro metodológico deste estudo, enquadrando não só o tipo de pesquisa na qual ele se insere, mas também delineando o método de pesquisa, o caminho da coleta de dados e, por fim, a análise dos dados.

Outrossim, apresentamos os resultados das análises, lembrando que o *corpus* de pesquisa se constituiu pela aplicabilidade de questionários a professores da rede pública de três escolas na cidade de Alto Araguaia -MT.

O objetivo geral foi guiado no sentido de i) identificar e compreender os aspectos conceituais e históricos da inclusão escolar no Brasil e no mundo; ii) identificar as escolas que possuem alunos que necessitam de atendimento educacional especial; iii) identificar e analisar a lei 9.394, de 1996, no que concerne às práticas pedagógicas inclusivas e, iv) identificar as atuais práticas pedagógicas inclusivas aplicadas em salas de aula das escolas selecionadas em Alto Araguaia – MT e analisar as atuais aplicabilidades de tais práticas em consonância com a legislação vigente, a partir dos dados coletados.

No que diz respeito à prática da educação inclusiva nas escolas brasileiras, a LDB/96 assim determina no Capítulo V “Da Educação Especial”:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. [...]

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

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

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa

etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. [...]

[...]

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, [...];

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;

[...] (Brasil, 1996, grifos nossos).

Seguindo as orientações e princípios instituídos na Constituição Federal, a LDB/96 preceitua a educação como dever da família e do Estado, sob o fundamento dos princípios da liberdade e dos ideais de solidariedade humana cuja finalidade é o desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício da cidadania e qualificando-o para o trabalho (LDB, 1996).

Diante dessa realidade, devem-se considerar as concepções de Paulo Freire (1996), ao afirmar que o professor deve ser um eterno pesquisador. Ele deve pesquisar para descobrir e somente depois ensinar, acrescenta-se que, principalmente, o professor deve ser um pesquisador das condições de aprendizagem dos alunos, dos seus conhecimentos prévios, para encontrar os melhores caminhos que favoreçam o desenvolvimento deles, independentemente de se ter ou não uma necessidade diferenciada. Além disso, é preciso considerar o “casamento” entre construtivismo e educação inclusiva, posto que, para o construtivismo, todos são diferentes, portanto, à medida que aluno vai sendo ele próprio, respeitamos suas diferenças individuais, bem como os diferentes patamares de desenvolvimento cognitivo, em que alunos de uma mesma classe podem se encontrar.

Faz-se necessário, certamente, considerar as dificuldades que podem determinar o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, contudo, conhecer o que seria um desenvolvimento dito normal e o desenvolvimento do indivíduo com necessidades especiais sob a responsabilidade da instituição escolar permite pensar na “progressão para frente”, que deverá ser proposta pelo educador, conforme preconiza Fierro (1995). É possível afirmar, como Ajuriaguerra (1992) que “[...] o que me parece pessoalmente interessante na teoria de Piaget com relação às aplicações à clínica e à psicopatologia é a sua posição construtivista” (Ajuriaguerra, 1992, p. 135).

O interesse pela temática da inclusão educacional, mais especificamente das práticas pedagógicas educacionais inclusivas, surge, principalmente, do reconhecimento de que a aplicabilidade dessas práticas em sala de aula constitui um desafio único para os educadores e para a instituição de ensino.

2 | MÉTODO

Para Miles e Huberman (1994, apud Martins, 2005, p. 6), as questões das pesquisas representam “[...]as facetas de um domínio empírico que o investigador deseja investigar de forma mais profunda”. Neste estudo, optamos pela pesquisa de campo de natureza qualitativa (Martins, 2005), por acreditar que essa abordagem melhor atendia aos nossos objetivos, pois permite maior compreensão da complexidade da realidade (Prodanov, 2013).

A pesquisa de natureza qualitativa apresenta entre suas características a natureza descritiva dos dados coletados (Ludke; André, 1986), tais dados direcionam o pesquisador no sentido de conhecer e interpretar uma realidade, sem, necessariamente, modificá-la (Rudio, 2004, p. 69), a partir da análise documental, como é o caso desta pesquisa.

Considerando que o objetivo geral deste estudo foi comparar questões relacionadas à educação inclusiva, apregoadas na legislação brasileira, com a realidade vivenciada e relatada por profissionais diretamente envolvidos com esse tipo de educação em três escolas públicas da cidade de Alto Araguaia-MT, inspirados pela teoria construtivista, optamos por coletar os dados de investigação a partir da aplicação de questionários cujas perguntas se pautaram naquilo que institui a legislação brasileira como quesitos obrigatórios para a garantia de inclusão do aluno com necessidades especiais no cenário escolar.

É importante ressaltar que é a partir dessas experiências de alunos deficientes, juntamente com professores em sala de aula, que algumas questões relacionadas à alfabetização e às práticas de alfabetização devem ser identificadas e analisadas. Assim, devemos questionar: quais têm sido os procedimentos metodológicos, as atividades e os recursos utilizados pelos docentes em sala de aula? Quais concepções norteiam as escolhas das atividades utilizadas para alfabetizar a cada aula? Quais os desafios enfrentados pelos professores na realização das ações pedagógicas?

Como dito anteriormente, este estudo coletou dados utilizando como instrumental o “questionário”, aplicado a três profissionais da rede pública de ensino de Alto Araguaia que lidam diretamente com a educação inclusiva. Os questionários foram enviados via e-mail para quatro educadores.

Na utilização deste instrumento, deparamo-nos com duas situações: uma das pesquisadas não retornou o questionário, o que diminuiu nosso corpus para três pesquisados. Houve uma demora significativa para retorno das respostas. De todo modo, com os dados em mãos, optamos por recortar nossas análises a partir do foco do estudo.

Para melhor organizar os dados analisados, fizemos recortes nas respostas e identificamos, por questões éticas, os pesquisados e as respectivas escolas por códigos, onde “E” corresponde à escola, e “S”, ao sujeito pesquisado desta escola., como segue (E1 – S1; E2 – S2; E3 – S3).

Na sequência, apresentamos as análises, organizadas por categorias para que pudéssemos visualizar aspectos discursivos para contraposição com a teoria construtivista e com a legislação brasileira sobre educação inclusiva. Assim, organizadas as categorias, fizemos a descrição delas, a partir das respostas das pesquisadas e, na sequência, debatemos as situações encontradas. Ressaltamos que S1-E1 é uma profissional que atua na sala AEE, e não na sala regular de ensino.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 CATEGORIAS DE ANÁLISE

A) Da experiência profissional

O artigo 59, em seu inciso III, da lei nº 9394/96 (LDB), assim determina o perfil dos profissionais que lidam com alunos com deficiência:

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.

Diante do exposto, observamos que apenas a pesquisada S1-E1 possui essa formação e experiência voltada ao campo da educação inclusiva, visto que S2-E2 e S3-E3 se “jogaram” na realidade que lhe fora colocada sem qualquer formação para o trabalho de alunos com deficiência.

Meu primeiro contato com aluno especial foi na APAE em Rondonópolis [...] no início da Especialização EDUCAÇÃO ESPECIAL, na qual eu era aluna. **S1-E1**

Fui convidada para assumir uma sala de jardim I e no dia que cheguei me deparei com um aluno com síndrome de Down e tive que aprender a lidar com a situação. [...] A minoria dos professores da escola é qualificada para esse tipo de situação. **S2-E2**

Foi no dia a dia da sala de aula que fui descobrindo como lidar com o aluno deficiente. **S3-E3**

Para que ocorra a construção do conhecimento, na perspectiva proposta pelo construtivismo, é preciso que o aluno, no espaço escolar, tenha um orientador educacional que compreenda e respeite seus limites, a fim de evitar antecipações de resultados e respostas. Nesse sentido, tal profissional deve ser qualificado e conhecedor de sua prática pedagógica, bem como do cenário escolar, para que possa atuar de forma efetiva e eficiente nesse espaço.

O construtivismo não é um método ou uma técnica, mas um paradigma teórico que

permite ao professor ter uma postura em relação à aquisição do conhecimento. Nessa perspectiva, “[...] o pensamento não tem fronteiras: ele se constrói, se destrói, se reconstrói. Um dos pontos principais da visão construtivista de ensino é que a aprendizagem é uma construção da própria criança, em que ela é o centro no processo, e não o professor” (LEÃO, 1999, p. 197).

Para haver construção, desconstrução, reconstrução do conhecimento do aluno, há que ser necessário que as engrenagens de todo sistema escolar estejam sintonizadas, ou seja, focadas no aluno, o que requer formação adequada do profissional mediador do conhecimento. E, como vimos, tanto S2 quanto S3 não foram preparadas profissionalmente para atuarem com alunos com deficiências, fato que contraria a previsão legal do art.59, inciso III, da lei nº 9394/96.

B) Do conhecimento da legislação

No que diz respeito ao conhecimento da previsão legal para o trabalho com alunos deficientes, as três pesquisadas afirmam ter conhecimento da legislação que trata do assunto, inclusive apontam para o fato do número máximo de alunos deficientes que deve ter numa sala de aula regular, ou o cálculo aplicado para tal situação.

Sim. É a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **S1-E1**

[...] a cada aluno incluso reduz 2 alunos considerados normais. **S1-E1**

Conheço a lei em partes e acredito que ela não é aplicada em sua totalidade. **S2-E2**

[...] as matrículas são feitas normalmente [...] coloca uma monitora que não é preparada para a situação e tudo corre como se estivesse normal. **S2-E2**

Conheço. É a LDB, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **S3-E3**

[...]a legislação já prevê assim. [...] Dependendo do caso no máximo 2 (sobre o número de alunos deficientes em sala). **S3-E3**

O que chama nossa atenção nessa categoria de análise é a resposta de S2-E2, em que a pesquisada, apesar de ter conhecimento da legislação e da conduta que deveria ter a escola nesse tipo de situação, denuncia a negligência de sua escola quanto ao preparo do aluno com deficiência para a vida, já que nem ela (como observado em outras respostas da pesquisada) nem a monitora do aluno são preparadas para lidar com esse tipo de aluno. Por outro lado, devemos ressaltar que S1 e S3 apontam como é a previsão legal para o número de alunos em sala, mas, em nenhum momento, afirmam se isso ocorre dessa forma em suas escolas.

C) Da efetividade da aprendizagem do aluno com deficiência

Sim, aprende. Mas aprende as rotinas diárias, a cuidar do corpo, noções de higiene, falar, escrever, etc... **S1-E1**

Aprendem lentamente e às vezes. Eles não estão preparados para o ano seguinte, vão porque o sistema não permite que fiquem retidos. **S2-E2**

Sim! Com toda certeza. **S3-E3**

Quando observamos as respostas das pesquisadas para a categoria de análise quanto à efetividade de aprendizagem por alunos com deficiência, dois aspectos chamam a atenção. Primeiro, S1 afirma que esse tipo de aluno aprende, “mas” o foco da aprendizagem está nas rotinas diárias e não especificamente na construção do conhecimento. Rotinas como as descritas por S1 já fazem parte do ambiente familiar desse aluno e não, especificamente, da escola. Afinal, cumpre à escola proporcionar a construção do conhecimento dos alunos nas práticas curriculares que lhe são de competência. Segundo, S2 reconhece o aprendizado do aluno com deficiência, mas caracteriza-o como lento, e denuncia mais uma vez a negligência do sistema escolar que não permite a retenção do aluno e o promove para o ano escolar seguinte, independentemente de estar apto ou não.

D) Do espaço escolar adequado e do material

Geralmente, dão a menor sala (sobre o espaço). [...] A sala de recursos funciona no horário de aula. [...] A escola recebeu muitos materiais. **S1-E1**

Nada apropriado adequadamente (sobre o espaço escolar). [...] A sala de recursos funciona no contraturno. [...] A escola recebe materiais. **S2-E2**

[...] o MEC já disponibiliza uma série de materiais adaptados, mas sempre que preciso pode fazer nova solicitação e também a própria escola deve adquirir material pedagógico adaptado. [...] Fazendo as adequações necessárias para facilitar a acessibilidade (sobre o espaço). **S3-E3**

Sobre a categoria espaço escolar e material pedagógico para o trabalho de alunos com deficiência, S1 e S2 denunciam que o espaço não é adequado. A primeira, por ressaltar que é sempre a sala menor reservada para o trabalho com o aluno deficiente. S2 denuncia que nada é apropriado como deveria ser para tal trabalho. S3 apenas diz ser preciso adequar os espaços, mas não confirma se assim ocorre em sua escola.

Quanto à sala de recursos, S1 afirma que em sua escola esta sala funciona no horário de aula, enquanto S2 diz que em sua escola a sala de recursos funciona no contraturno. S3 não se manifesta sobre este aspecto.

Sobre os materiais pedagógicos, as três pesquisadas afirmam que suas escolas possuem materiais pedagógicos para o trabalho com o aluno deficiente, mas não julgam

o mérito da qualidade desses materiais.

E) Da relação professor-aluno com deficiência

Eu não trabalho na sala de aula regular. Eu atendo individualmente as crianças na sala do AEE [Atendimento Educacional Especializado], que estudam na escola em salas normais de aula. **S1-E1**

Com dificuldades, pois além de não ter espaço adequado, a sala tem muitos alunos e o monitor também não tem conhecimento do assunto. **S2-E2**

[...] muda a rotina de uma turma. **S3-E3**

Um dos aspectos mais cruciais para o desenvolvimento do conhecimento do aluno se dá na relação professor-aluno, visto que o professor atua como um orientador educacional, de modo que deve conhecer seu aluno, suas necessidades, seus ganhos e suas perdas. Nesse sentido, S1, ao responder que trabalha com atendimento individual, parece se esquecer que sua atuação também implica uma relação, na qual as necessidades do aluno com deficiência devem ser trabalhadas de forma mais personalizada, quando tais necessidades não são supridas na sala regular de ensino. Já S2 se posiciona claramente sobre suas dificuldades em razão do espaço inadequado, da superlotação de alunos em sala com alunos com deficiência e também da falta de conhecimento do monitor em relação ao aluno com deficiência. Por outro lado, S3 apenas diz que a rotina da sala muda, mas não informa como isso interfere na sua prática pedagógica.

F) Das angústias, medos, frustrações e do despreparo

Eu trabalhei na escola (nome da escola) e tinha um aluno enorme. Ele era muito desengonçado e agressivo. Mas com o tempo ele foi melhorando. **S1-E1**

Eu pegaria a turma que tivesse menos alunos e ficaria com o deficiente. **S1-E1**

A princípio minha reação foi de medo, insegurança, mas fui entendendo que o problema naquele momento era meu [...] (sobre a agressividade de um aluno autista). **S2-E2**

Escolheria uma sala sem alunos deficientes por entender que não estou capacitada para atender essa criança de forma integral, de acordo com suas necessidades. **S2-E2**

É preciso apoiar e preparar os professores. **S3-E3.**

Não pegaria sala com alunos deficientes, se pudesse escolher. **S3-E3**

Seja numa sala regular ou numa sala de AEE, sabemos que todo professor enfrenta e vivencia diferentes angústias em sua prática pedagógica. Assim, S1 relata uma experiência de agressividade com aluno deficiente, mas não define sua reação nessa circunstância.

Por outro lado, deixa claro que assumiria sala com poucos alunos, provavelmente fazendo alusão ao trabalho em salas regulares, já que, atualmente, seu trabalho é na sala AEE.

S2 retrata seu medo e insegurança diante de uma situação de agressividade vivida com um aluno autista, contexto em que assumiu para si a responsabilidade de atuar e promover a mudança desse tipo de comportamento manifesto pelo aluno. Também responde que não assumiria uma sala com alunos deficientes por se julgar “incompetente” para trabalhar as necessidades integrais desse tipo de aluno.

S3 responde que é preciso apoiar e preparar os professores quanto às angústias e frustrações na prática pedagógica, mas não diz quais são as suas, caso existam. Sobre o trabalho com alunos deficientes, deixa claro que não o faria, caso pudesse.

3.2 AS ANÁLISES

Nossos apontamentos retomam o conceito de construtivismo, teoricamente, e a aplicabilidade desse conceito no cenário da Educação, para, então, fazermos as primeiras reflexões acerca dos relatos dos pesquisados deste estudo, à luz da teoria, e da legislação brasileira sobre inclusão educativa.

Construtivismo significa, segundo Becker (2009):

[...] idéia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do Indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que **antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento** (BECKER, 2009, p. 2, grifos nossos).

Por outro lado, no cenário da Educação, o construtivismo deve ser, embora muitas vezes não o seja, “[...] a forma de conceber o conhecimento: sua gênese e seu desenvolvimento - e, por conseqüência, um novo modo de ver o universo, a vida e o mundo das relações sociais” (Becker, 2009, p. 6).

Essa forma de conceber o conhecimento implica considerar a construção do novo e o sujeito a partir de suas relações sociais, de modo a promover a ação desse sujeito, a qual vincula-se ao desenvolvimento, incluindo-o ativamente no meio cultural do qual é parte e deve fazer parte. É nesse sentido que a legislação brasileira determina a inclusão de alunos com necessidades especiais no convívio com os demais alunos, para que nesse meio ele interaja e se desenvolva mediante suas ações.

Nesse ponto, a questão que nos colocamos nesta pesquisa foi saber se a inclusão ocorre de forma efetiva e eficiente nas três escolas-alvo desta investigação. Observamos nas respostas das pesquisadas que diversos fatores incorrem para que a inclusão não

seja nem efetiva nem eficiente, posto que, primeiramente, os profissionais parecem não estar habilitados para lidar com alunos deficientes, conforme preceitua a lei nº 9394/96, de acordo com os relatos de S2-E2, que expressa suas dificuldades em trabalhar com o aluno deficiente, em razão de sua falta de qualificação para tal, a presença de monitores não capacitados também, a inadequação dos espaços em sua escola e, também, a negligência da escola diante da situação, segundo seus relatos.

Ora, na concepção do construtivismo, para que o desenvolvimento da inteligência ocorra, o sujeito, no caso o aluno, precisa interagir com o meio, inventando, descobrindo, criando e recriando, o que implica interagir com e no ambiente escolar apropriado para essa construção. Se os atores envolvidos no desenvolvimento do aluno com deficiência não estão preparados, capacitados para essa realidade, a construção desse sujeito ficará prejudicada, bem como esse sujeito ficará à margem, principalmente se consideramos que S2-E2 e S3-E3 foram categóricas em responder que não escolheriam salas com alunos deficientes, caso pudessem, embora possamos entender as justificativas de S2-E2, ou seja, não é capacitado e, de modo geral, sua escola também não é para a realidade com alunos deficientes cujas consequências, como retratamos, acaba sendo a marginalização e a estagnação do aluno, provavelmente, pouco progredirá nesse ambiente escolar.

A experiência de S2-E2 com a agressividade de um aluno autista, embora manifeste os medos, inseguranças e angústias dessa professora, nos leva a refletir sobre sua atitude no momento, quando relata “*mas fui entendendo que o problema naquele momento era meu*”, o que, de certa forma, traduz o caráter de um professor reflexivo e que toma o aluno como foco do processo de aprendizagem, em que questões dessa natureza requerem do professor capacidade de lucidez e coerência com as especificidades desse aluno, posto que o desenvolvimento dele demanda ação do professor a partir das ações concretas, no sentido de conhecer as fases de seu desenvolvimento na relação com seus esquemas mentais, bem como respeitar seus pontos de partida e a sua individualidade.

Conforme a teoria construtivista, conhecer e construir são ações que necessitam de processos de assimilação e acomodação, posto que o sujeito só adquire conhecimento na sua relação com o meio físico e social.

O sujeito age sobre o objeto, assimilando-o: essa ação assimiladora transforma o objeto. O objeto, ao ser assimilado, resiste aos instrumentos de assimilação de que o sujeito dispõe no momento. Por isso, o sujeito reage refazendo esses instrumentos ou construindo novos instrumentos, mais poderosos, com os quais se torna capaz de assimilar, isto é, de transformar objetos cada vez mais complexos. Essas transformações dos instrumentos de assimilação constituem a ação acomodadora. Conhecer é transformar o objeto e transformar a si mesmo (Becker, 2009, p. 88).

Portanto, uma educação que não promova a transformação está negando esse sujeito e também a si mesma. Se entendermos que a assimilação e a acomodação,

elementos constituintes da construção do conhecimento, se dão na interação do aluno com o meio físico e também social, como dizer que há construção de conhecimento para o aluno deficiente, quando S1-E1, ao ser perguntada sobre sua relação com o aluno deficiente, responde: *“Eu não trabalho na sala de aula regular. Eu atendo individualmente as crianças na sala do AEE”*.

Afinal, ela não interage com esse aluno? A pergunta era sobre relação professor-aluno, o que causa estranheza sua resposta, especialmente vinda de uma profissional que tem em seu currículo não só a responsabilidade de atuar numa sala de AEE de modo personalizado com esse tipo de aluno, mas que também possui formação acadêmica em nível de pós-graduação para lidar com educação especial e, portanto, inclusiva.

Caminhando nas reflexões, observamos nos relatos de S2-E2 sua preocupação com uma educação inclusiva séria, que permita não só sua própria preparação, mas de todos os professores e profissionais envolvidos com esse tipo de educação na sua escola. Há em seus relatos também a denúncia de um sistema que não prioriza a aprendizagem, mas apenas a progressão do aluno de uma série para outra, independentemente de estar apto ou não.

As respostas de S3-E3 falam do que é necessário no cômputo geral para se ter uma educação inclusiva na escola, mas não diz se ela realmente ocorre na sua instituição. Quanto ao fato do aluno deficiente aprender, ela responde positivamente, mas não explicita como esse aprendizado se efetiva na sua prática pedagógica. O que de fato deixa claro é sua escolha em não atender o aluno deficiente, caso possa escolher, o que, de certa forma, já denuncia seu despreparo para o trabalho com esse tipo de aluno, afinal, um professor preparado, capacitado sabe lidar com as adversidades, sabe refletir como conduzir seu trabalho de maneira eficiente com vistas a promover a inserção e a interação do aluno com deficiência no cenário escolar.

O discurso de S1-E1, evidenciado em suas respostas, faz sintonia com o discurso público, provavelmente em razão de sua experiência como gestora educacional no município. De acordo com a pesquisada, tudo corre perfeitamente bem em sua escola, ou seja, os professores são preparados, o currículo é pensado para inclusão do aluno com deficiência, há materiais pedagógicos, à exceção do espaço de sala reservado para o atendimento com esse aluno, já que, conforme seu relato, geralmente a menor sala é reservada para isso.

Queremos aqui registrar as palavras de Becker (2009), antes de passarmos às considerações finais, lembrando que o construtivismo não é um método, nem uma técnica, mas uma teoria que nos permite ver e promover a aquisição do conhecimento do indivíduo nas relações que ele estabelece com o meio físico e também social. A construção do conhecimento deve ser mediada pela figura do orientador educacional (o professor) cuja responsabilidade dele e de todo sistema possa garantir os processos de assimilação e acomodação, responsáveis pelo conhecimento e pela construção do indivíduo pelo viés

de suas ações no meio no qual se encontra inserido. Dito de outro modo, o Construtivismo é uma teoria que requer, quando aplicada no cenário escolar, a reflexão constante dos processos de aprendizagem do sujeito aluno, considerando seus avanços, suas perdas, seu construir, reconstruir, suas descobertas, enfim.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora tenhamos uma vasta legislação que, ao longo da história, tenha se preocupado e preparado a inclusão do sujeito com necessidades especiais no convívio social e, portanto, também sua inclusão no contexto escolar, vimos que a inclusão efetiva parece ainda estar longe de se tornar uma realidade nas práticas pedagógicas diárias.

A legislação brasileira, especificamente a lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispõe sobre a formação dos profissionais que lidam com a Educação Especial, firmando que estes devem estar capacitados profissionalmente para este contexto de ensino, entretanto, das pesquisadas deste estudo, somente S1-E1 possui qualificação em Educação Especial, as demais, S2-E2 e S3-E3, vivenciaram essa realidade no dia a dia, sem uma formação específica, como determina a lei.

Da perspectiva do Construtivismo, o sujeito aluno é o foco do processo de ensino-aprendizagem cujas ações emanam das relações estabelecidas com o ambiente físico e social, contexto em que o professor atua como um orientador, a fim de garantir as transformações desse sujeito, ou seja, em que suas ações para construção do conhecimento possam permitir a assimilação dos objetos a sua volta e, nesta relação, ele possa garantir a acomodação. É neste processo que o sujeito aluno transforma o mundo a sua à volta e a si mesmo.

Entretanto, as ações que garantam a transformação do aluno especial no cenário escolar ainda parecem ser tímidas, quando observamos as respostas oferecidas pelas pesquisadas. Se por um lado, S1-E1 diz que em sua escola tudo existe nesse sentido, suas respostas, por outro lado, não apontam para efetividade da construção do conhecimento do aluno especial. No caso de S2-E2 e S3-E3, suas respostas parecem mostrar exatamente os entraves para a efetividade da prática inclusiva, conforme determina a legislação, bem como a reflexão construtiva do sujeito núcleo desse processo.

Este trabalho constitui um primeiro passo, ainda tímido, sobre a temática da educação inclusiva em escolas do município de Alto Araguaia. Reconhecemos a necessidade de um estudo etnográfico em todas as escolas públicas da cidade que recebem aluno especial. Um estudo desta natureza possibilitaria não só visualizar com amplitude a realidade deste tipo de ensino, mas também permitiria propor contribuições significativas para o exercício da prática inclusiva.

Nosso primeiro passo foi dado. Que tenhamos a oportunidade de continuar o que aqui começamos e aguçar a produção de pesquisas voltadas a este tema no cenário

araguiense.

REFERÊNCIAS

Ajuriaguerra, J. (1992). Piaget e a neuropsiquiatria. In: L. Banks Leite (Org.). **Piaget e a escola de genebra**. (2. ed.). São Paulo: Cortez.

Andrade, M. M. (2009). **Introdução à metodologia do trabalho científico**. (9. ed.). São Paulo: Atlas, 2009.

Becker, F. (2009). **O que é construtivismo?** São Paulo. Acesso: 11 de junho de 2018: Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Acesso; 15 DE JUNHO DE 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

Fierro, A. (1995). As crianças com atraso mental. In: Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, A. (Orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas.

Ludke, M., & André, M. (1986). **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

Martins, R. (2005). **Metodologia científica**. Rondonópolis: Apostila.

Prodanov, C. C. (2013). **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. (2. ed.). Novo Hamburgo: Feevale.

Rudio, F. V. (2004). **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. (32. ed.). Petrópolis: Vozes.

SOMOS TODOS DIFERENTES, MAS NOSSO MUNDO É IGUAL

Data de aceite: 04/08/2020

Data da submissão: 05/05/2020

Cristiane Pereira Gonçalves

Escola Municipal de Educação Infantil Odete
Lazzare Corrêa
Candiota – RS
<http://lattes.cnpq.br/7521633104008251>

Luana Farias Garcia

Escola Municipal de Educação Infantil Odete
Lazzare Corrêa
Candiota – RS
<http://lattes.cnpq.br/8909675276930894>

RESUMO: Levando em consideração que a criança desde o nascimento já esta em construção de sua identidade e que a mesma aprende por estímulos, e esses aprendizados serão levados para a vida, o presente trabalho tem como objetivo reconhecer, valorizar e trabalhar diversidade humana desde a educação infantil. Na Educação Infantil, etapa onde a imaginação e a criatividade são estimuladas através do lúdico, é possível trabalhar a diversidade através de experiências cotidianas, mostrando assim que as diferenças fazem parte de tudo em nossa vida. Através do brincar é possível estimular o respeito à diversidade, de forma que a criança se coloque no lugar do outro compreendendo que a diferença do outro a completa. Nesse sentido, segundo

Gadotti (1992) “A escola que se insere nessa perspectiva procura abrir os horizontes de seus alunos para a compreensão de outras culturas, de outras linguagens e modos de pensar, num mundo cada vez mais próximo, procurando construir uma sociedade pluralista.” As estratégias metodológicas constituíram em uma revisão bibliográfica sobre o tema, integração entre as turmas de maternal II e pré-escolar II, histórias, vídeos, painéis, passeio, participação dos pais em atividades e culminância do projeto para a escola. Devemos ter a consciência da importância de projetos que priorizem as interações sociais, possibilitando trocas e por meio delas tornar-se a convivência respeitosa, pois sabemos que a criança é um agente multiplicador de transformação social, sendo assim, as trocas que acontecem na escola são determinantes para a mudança social do meio em que vivem. Com esse trabalho tivemos o intuito de mostrar que não somos iguais e que devemos respeitar uns aos outros. Segundo relatos dos pais e percepção que tivemos em sala de aula, o projeto contribui de forma significativa para os alunos e a comunidade escolar. Acreditamos que estes são desafios permanentes da educação e escola.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Respeito. Diferenças.

WE ARE ALL DIFFERENT, BUT OUR WORLD IS EQUAL

ABSTRACT: Considering that the children since birth are already in the process of building their identity and that they learn through stimulus, and these learnings will be taken to life, the present work aims to recognize, value and to work human diversity since child education. In Early Childhood Education, a stage in which imagination and creativity are stimulated through the play, it is possible to work on diversity through every day experiences, thus showing that differences are part of everything in our life. Through playing it is possible to encourage respect for diversity, so that the children put themselves in the other's place, understanding that the difference from the other complete them. In this way, according to Gadotti (1992): "The school that fits into this perspective seeks to open the horizons of students to understanding of other cultures, other languages and ways of thinking, in an increasingly closer world, seeking to build a pluralist society." The methodological strategies consisted of a bibliographic review on the theme, integration between the classes of kindergarten and preschool II, stories, videos, panel, outings, parental participation in activities and the culmination of the project for the school. We must be aware of the importance of projects that prioritize social interactions, allowing exchanges and through them make respectful connivance, as we know that the child is a multiplying agent of social transformation, therefore, the exchanges that happen at school are decisive for social change in the environment in which they live. We had the intention, with this work, to show we are not equal and we must respect each other. According to parents' reports and perceptions we had in the classroom, the project contributes significantly to students and the school community. We believe these are permanent challenges for education and for the school.

KEYWORDS: Inclusion, Respect, Differences.

EDUCAÇÃO INFANTIL, A IMPORTÂNCIA DE VIVENCIAR E EXPIÊNCIAR A INCLUSÃO

Sabemos que na sociedade existem muitos tipos de discriminação e preconceitos até mesmo com "rótulos" que são usados com um discurso negativo em relação às diferenças. Levando em consideração que a criança desde seu nascimento já está em construção de sua identidade, o professor da educação infantil deve mediar e tornar diário vários temas e assuntos, Didonet (1991):

A criança é um todo orgânico, físico e psicológico. A educação infantil coloca como seu objetivo-síntese o desenvolvimento integral da criança compreendendo com isso, os aspectos físicos, cognitivos e afetivos de sua personalidade.

É na infância que a criança desenvolve hábitos que serão levados para sua vida, sabendo que a mesma aprende por estímulos e exemplos, sendo assim, devemos trazer as diferenças como algo diário e comum na sociedade. É nesta fase que a criança está sendo

moldada, por isso é importante que seja propiciado momentos de troca de conhecimento com a integração de todos. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, definem a criança como:

“sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009).

Não devemos subestimar a criança somente pelo fato que é “criança”, ao contrário, devemos dar importância ao que fazem, dizem e pensam dialogando e dando oportunidades para que a mesma expresse seus sentimentos, emoções, curiosidades.

O trabalho relacionado às diversidades se torna primordial para a qualidade do ensino, e a Educação Infantil, como primeira etapa da educação, deve iniciar esse trabalho. Sendo assim essa pesquisa se justifica pelo fato que nos dias de hoje, devido à diversidade estar presente em nosso cotidiano, porém nem sempre é aceita, visamos mostrar de forma lúdica a importância de conviver, conhecer e respeitar as diferenças em suas diversas faces. Incentivamos não só os alunos das turmas do projeto, mas toda a escola e comunidade escolar com o objetivo de reconhecer e valorizar a diversidade humana, proporcionando momentos de conhecimento das mesmas, promovendo ambiente de respeito na escola para que a diferença não seja tratada na óptica da exclusão, do desrespeito e da violência. Incentivamos o respeito às diferenças, possibilitando a integração dos pais com os filhos através das atividades realizadas com a participação dos mesmos, o envolvimento entre a turma do Maternal II e Pré-escolar II, valorizando também a diversidade cultural do nosso município e mostrando os diferentes tipos de cultura.

Valorizar as diferenças seja elas de temperamento, atitudes, credo religioso, gênero, etnia, características físicas, habilidades e de conhecimentos é trabalho para todos os dias em sala de aula, sendo que na Educação Infantil ocorre a formação para a vida, e considerando os conhecimentos trazidos pelos educandos devemos fomentar neles o senso de justiça, mostrando as diferenças como parte de nossa sociedade e não como algo a parte da mesma, Gadotti (2000):

Questiona-se quando fala: “que tipo de educação necessita os homens e as mulheres dos próximos 20 anos, para viver este mundo tão diverso?” com certeza uma educação que prepare o aluno para o mundo diverso que temos uma educação reflexiva e não reprodutiva.

Na Educação Infantil, etapa onde a imaginação e a criatividade são estimuladas através do lúdico, é desta forma que é possível mostrar a diversidade através de experiências cotidianas, mostrando assim que as diferenças fazem parte de tudo em

nossa vida. Através do brincar, do mundo do faz de conta é possível estimular o respeito à diversidade de forma que a criança se coloque no lugar do outro compreendendo que a diferença do outro a completa.

Para Delorme (2012) é nos momentos de brincadeira que as crianças podem nos informar como elas são o que elas acreditam e vivenciam juntamente com os adultos que as cercam e principalmente como elas entendem o mundo ao seu redor.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil nos ensina que:

Quando utilizam a linguagem do faz-de-conta, as crianças enriquecem sua identidade, porque podem experimentar outras formas de ser e pensar, ampliando suas concepções sobre as coisas e pessoas ao desempenhar vários papéis sociais ou personagens. Na brincadeira, vivenciam concretamente a elaboração e negociação de regras de convivência, assim como a elaboração de um sistema de representação dos diversos sentimentos, das emoções e das construções humanas. (RCNEI 1998, vol.2 p.23)

Cabe ao educador entender seu papel de formador de opinião e mediar este momento objetivando o que vai ser trabalhado, tornando a criança um ser ativo do saber, partindo dos seus interesses criando possibilidades e caminhos para que elas cheguem ao senso crítico, e sua importância para uma sociedade melhor. Nesse sentido:

[...] o professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas. (RCNEI 1998, p. 30)

Enquanto educadores devemos ter a consciência da importância de projetos que priorizem a interação social, possibilitando trocas e por meio delas tornar-se a convivência respeitosa, pois sabemos que a criança é um agente multiplicador de transformação social, sendo assim, as trocas que acontecem na escola são determinantes para a mudança social do meio em que vivem.

METODOLOGIA

Após uma revisão bibliográfica, as turmas do Maternal II e Pré-escolar II da Escola Municipal de Educação Infantil Odete Lazzare Corrêa do município de Candiota – RS deram início às atividades. A faixa etária dos alunos foi de três a cinco anos. Cada aluno com a ajuda da família completou o álbum “minha história” para perceber que cada um é singular. Confeccionamos painéis e utilizamos recursos de contação de histórias sobre diversidade

e valores. Realizamos uma visita a E.M.E.I Pingo de Gente, também do município, para mostrar as diferentes escolas. A culminância do projeto foi feita para toda escola com a participação dos alunos de outras turmas e recebemos a visita do Centro de Reabilitação e Apoio que é voltado principalmente para as crianças com alguma necessidade especial do município. Além da apresentação das turmas envolvidas no projeto com a música “eu sou diferente de você”, também teve a degustação de alimentos típicos das regiões do Brasil. Todos manusearam brinquedos inclusos onde tinha bonecos cadeirante, cego, autista, também livros em braile, alfabeto em libras e o mais importante que foi o momento em que tiveram a oportunidade de se colocar no lugar do outro e vivenciar como é ser um cadeirante e utilizar um andador.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante o desenvolvimento do projeto foi possível notar o quanto a criança é pura e tudo que se propõe para a mesma ela desenvolve, sendo assim, com esse trabalho tivemos o intuito de mostrar que não somos iguais e que devemos respeitar uns aos outros. Acreditamos que respeitar as especificidades e características, seja ela qual for, é muito importante para manter uma boa convivência em grupo. Por isso, os trabalhos relacionados às diferenças devem ser intensificados na Educação Infantil visando estabelecer relações solidárias e de equidade entre sujeitos diferentes. Acreditamos que estes são desafios permanentes da educação e da escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

DELORME, M. I. de Carvalho. **Infância e ludicidade**. Educação Infantil 2. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2012. Capítulo 09, p. 111-122.

DIDONET, Vital. **Educação Infantil**. Humanidades, Brasília, n, 43, 1991, p. 89-98.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998b. 3 v.

SOBRE A ORGANIZADORA

SOLANGE APARECIDA DE SOUZA MONTEIRO: Doutoranda em Educação Escolar. Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo (IFSP/Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: - Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), Membro da Equipe de Formação Continuada de Professores. Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, História da Educação Sexual, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena e/ ou Relações Étnico-raciais. Participa do Grupo de pesquisa - GESTELD - Grupo de Estudos em Educação, Sexualidade, Tecnologias, Linguagens e Discursos. Membro desde 2018 do Grupo de pesquisa “Núcleo de Estudos da Sexualidade - NUSEX” - <https://www.fclar.unesp.br/#!/pesquisa/grupos-de-pesquisa/estudos-da-sexualidade/apresentacao>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acompanhamento de crianças 120, 123, 125, 127

Alfabetização 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 61, 95, 97, 98, 99, 105, 132

Alunos surdos 32, 34, 35, 36

Ambiente institucional 15, 17, 18, 21

Aplicativo inclusivo 65, 69

Atendimento educacional especializado 22, 23, 29, 34, 78, 79, 95, 97, 101, 103, 105, 136

Autismo 2, 3, 4, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 69, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 123, 128

Autista 1, 2, 3, 13, 14, 19, 78, 79, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 120, 121, 123, 127, 128, 136, 137, 138, 146

C

Cega 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29

Criança 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 35, 60, 80, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 96, 98, 100, 103, 104, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 134, 136, 142, 143, 144, 145, 146

D

Deficiência intelectual 13, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 122

Desenvolvimento 6, 7, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 18, 25, 28, 34, 35, 52, 53, 60, 61, 65, 67, 68, 71, 72, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 115, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 136, 137, 138, 141, 143, 146

Desigualdade 64, 109

Diferentes 27, 35, 43, 55, 56, 57, 63, 79, 87, 90, 92, 97, 108, 110, 128, 131, 136, 142, 144, 145, 146

E

Educação sexual 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 147

Equoterapia 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14

Escola 1, 5, 13, 22, 23, 26, 28, 29, 32, 33, 34, 35, 36, 40, 45, 46, 48, 50, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 61, 64, 70, 78, 79, 80, 82, 85, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 118, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 146

Espectro autista 1, 2, 3, 13, 14, 19, 78, 79, 87, 89, 92, 120, 121, 123, 127, 128

Estigma 25, 53, 106, 110, 115, 117, 118

F

Falsificação 106, 107, 110, 111, 112, 115, 117

Fronteira 106, 107, 110, 111, 117, 118

I

Igualdade 20, 29, 37, 39, 40, 62, 66

Inclusão 18, 19, 20, 22, 23, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 52, 65, 66, 67, 69, 71, 76, 77, 78, 79, 84, 85, 91, 92, 93, 94, 96, 100, 102, 103, 104, 105, 122, 129, 130, 131, 132, 137, 139, 140, 142, 143, 147

Inclusão social 18, 20, 66, 84, 85, 91, 93

L

Libras 32, 33, 35, 36, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 146

Lúdico 11, 84, 85, 86, 89, 90, 91, 92, 93, 142, 144

M

Mundo 5, 11, 13, 19, 26, 29, 33, 48, 54, 55, 57, 62, 66, 68, 70, 84, 90, 91, 94, 117, 130, 137, 140, 142, 144, 145

P

Paraguai 106, 107, 110, 111, 112, 113, 114, 117

Pedagogia 13, 23, 31, 50, 59, 147

Pessoas com deficiência 3, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 28, 67, 123, 128

Pirataria 106, 107, 110, 111, 112, 113, 114, 115

Práticas de inclusão 129

Primeira infância 84, 85, 87, 90, 120, 121, 122, 123

R

Resistência 106, 110, 117

S

Serviço de reabilitação intelectual 120

Socialização 4, 8, 9, 10, 13, 15, 17, 18, 19, 20, 32, 33, 92, 102

Socioemocionais 78

T

TDAH 37, 38, 39, 40

TEA 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 69, 78, 79, 80, 84, 87, 88, 89, 92, 93, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127

Televisão brasileira 106, 107, 113, 116, 118

Trabalho multiprofissional 120, 121, 127

Transtorno 1, 2, 3, 13, 14, 19, 37, 38, 39, 40, 69, 78, 79, 81, 82, 85, 86, 87, 89, 92, 120, 121, 123, 124, 127, 128

Ações e Implicações para a (Ex)Inclusão 3

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

 **Atena**
Editora

Ano 2020

Ações e Implicações para a (Ex)Inclusão 3

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

 Atena
Editora

Ano 2020