

Jadilson Marinho da Silva
(Organizador)

DIVERSIDADE E INCLUSÃO:

Abordagens e experiências 2

 **Atena**
Editora
Ano 2022

Jadilson Marinho da Silva
(Organizador)

DIVERSIDADE E INCLUSÃO:

Abordagens e experiências 2

 **Atena**
Editora
Ano 2022

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial-Não-Derivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 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.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

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

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
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. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^ª Dr^ª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^ª Dr^ª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
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
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^ª Dr^ª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^ª Dr^ª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^ª Dr^ª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^ª Dr^ª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^ª Dr^ª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^ª Dr^ª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^ª Dr^ª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^ª Dr^ª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



Diversidade e inclusão: abordagens e experiências 2

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Mariane Aparecida Freitas
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Jadilson Marinho da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D618 Diversidade e inclusão: abordagens e experiências 2 /
Organizador Jadilson Marinho da Silva. – Ponta Grossa
- PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0674-7

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.747221409>

1. Diversidade cultural. 2. Inclusão social. I. Silva,
Jadilson Marinho da (Organizador). II. Título.

CDD 306.4

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

No capítulo 1, Isabel Cristina Chaves Lopes aborda o tema “Questões para pensar inclusão e diversidade social a partir da realidade das meninas negras”. A autora apresenta uma parte do relatório de um projeto de pesquisa e extensão acadêmicas, voltadas a dar ênfase ao conhecimento de subjetividades e individualidades de adolescentes, oriundas de territórios marcados por violências e precárias prestações de serviços por parte do Estado, através de políticas públicas.

No capítulo 2, Juliana Gomes da Silva Soares e Nathália Gomes Duarte abordam o tema “As representações sociais da adoção por casais homoafetivos”. Os participantes da pesquisa foram 40 estudantes de ensino superior, das diversas áreas do conhecimento, na cidade de Teresina-PI. A pesquisa demonstrou quais são as representações de estudantes de uma instituição privada de Teresina-PI, dos mais diversos cursos, acerca da adoção por parte de casais homoafetivos.

No capítulo 3, Edgar L. Martínez-Huamán, Cecilia Edith García Rivas Plata, Rosario Villar-Cortez, Roberto Leguía Hurtado, Dannya Arone Palomino, Emilia Villar Cortez abordam o tema “*Diversidade Cultural no Contexto Universitário: Significado para a Construção de uma Universidade Intercultural*”. Esse estudo é parte de uma investigação que buscou responder às realidades educacionais multiétnicas presentes no contexto universitário peruano.

No capítulo 4, Luciana Maria Santos de Arruda e Adriany de Ávila Melo Sampaio abordam o tema “*Materiais Didáticos Multissensoriais no Ensino de Geografia para Alunos com Deficiência Visual*”. As autoras apresentam uma parte da pesquisa de mestrado intitulada: O ensino de Geografia para alunos com Deficiência Visual: novas metodologias para abordar o conceito de paisagem. Nesse contexto, o objetivo dessa pesquisa foi a criação de materiais didáticos multissensoriais utilizando as experiências vividas pelos alunos na paisagem que compõem o Instituto Benjamin Constant (IBC), uma escola especializada no ensino de alunos com deficiência visual, localizada no bairro da Urca na zona sul da cidade do Rio de Janeiro.

No capítulo 5, Anífo Inusso Moniz Martinho analisa a pobreza no meio urbano, sobretudo as suas causas e consequências no bairro de Muatala, cidade de Nampula.

No capítulo 6, Cristina Nery Dutra aborda o tema “*Tornar-se um intérprete de libras é levar o conhecimento fecundo a aqueles desprovidos do dom de ouvir*”. Nesse estudo, a autora mostra a importância de os intérpretes de Libras atuarem em salas de aula, não visto somente como um processo linguístico, mas também como meio de cultura, respeito à gramática e os demais aspectos sociais, culturais e emocionais envolvidos na interação entre ouvintes e falantes e principalmente no auxílio para acontecer à troca de aprendizagem entre alunos portadores da deficiência auditiva e alunos falantes/ouvintes.

No capítulo 7, Raphael Aguiar Leal Campos e Lucas Salgueiro Lopes apresentar uma reflexão acerca da sociedade neoliberal e a convivência com a neurodiversidade, tendo como base o pensamento do filósofo Byung-Chul Han.

No capítulo 8, Cláudia Regina Costa Pacheco apresenta algumas reflexões sobre os Transtornos Funcionais Específicos - TFEs entendendo o que e quais são estes transtornos, suas peculiaridades, bem como as estratégias de ensino e de aprendizagem possíveis para se trabalhar no âmbito escolar.

No capítulo 9, Juliana Calabresi Voss Duarte e Elias Canuto Brandão falam sobre a violação e garantia dos direitos dos infanto-juvenis, com o intuito de compreender as violações sobre as garantias na diversidade dos direitos humanos ocorridos contra crianças e adolescentes.

Jadilson Marinho da Silva

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

QUESTÕES PARA PENSAR INCLUSÃO E DIVERSIDADE SOCIAL A PARTIR DA REALIDADE DAS MENINAS NEGRAS

Isabel Cristina Chaves Lopes


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7472214091>

CAPÍTULO 2..... 6

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ADOÇÃO POR CASAIS HOMOAFETIVOS

Juliana Gomes da Silva Soares

Nathália Gomes Duarte

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7472214092>

CAPÍTULO 3..... 17

DIVERSIDAD CULTURAL EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO: SIGNIFICACIÓN PARA CONSTRUIR UNIVERSIDAD INTERCULTURAL

Edgar L. Martínez-Huamán


Cecilia Edith García Rivas Plata

Rosario Villar-Cortez

Roberto Leguía Hurtado

Dannya Arone Palomino

Emilia Villar Cortez

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7472214093>

CAPÍTULO 4..... 30

MATERIAIS DIDÁTICOS MULTISSENSORIAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Luciana Maria Santos de Arruda


Adriany de Àvila Melo Sampaio

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7472214094>

CAPÍTULO 5..... 45

POBREZA NO MEIO URBANO: CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS NO BAIRRO DE MUATALA, CIDADE DE NAMPULA

Anifo Inusso Moniz Martinho

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7472214095>

CAPÍTULO 6..... 57

TORNAR-SE UM INTÉRPRETE DE LIBRAS É LEVAR O CONHECIMENTO FECUNDO A ÀQUELES DESPROVIDOS DO DOM DE OUVIR

Cristina Nery Dutra

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7472214096>


CAPÍTULO 7..... 63

SOCIEDADE DO DESEMPENHO, VIOLÊNCIA DO IGUAL E HOSPITALIDADE –

REFLEXÕES SOBRE A CONVIVÊNCIA COM A NEURODIVERSIDADE A PARTIR DO
PENSAMENTO DE BYUNG-CHUL HAN

Raphael Aguiar Leal Campos


Lucas Salgueiro Lopes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7472214097>

CAPÍTULO 8..... 70

TRANSTORNOS FUNCIONAIS ESPECÍFICOS NA ESCOLA: COMPREENDENDO
LIMITES E POSSIBILIDADES

Cláudia Regina Costa Pacheco


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7472214098>

CAPÍTULO 9..... 80

VIOLAÇÃO E GARANTIA DOS DIREITOS DOS INFANTO-JUVENIS

Juliana Calabresi Voss Duarte

Elias Canuto Brandão

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7472214099>

SOBRE O ORGANIZADOR..... 90

ÍNDICE REMISSIVO..... 91

CAPÍTULO 1

QUESTÕES PARA PENSAR INCLUSÃO E DIVERSIDADE SOCIAL A PARTIR DA REALIDADE DAS MENINAS NEGRAS

Data de aceite: 01/09/2022

Isabel Cristina Chaves Lopes

Universidade Federal Fluminense

Departamento de Serviço Social de Campos

<https://orcid.org/0000-0003-0084-9146>

RESUMO: Este texto é parte do relatório de um projeto de pesquisa e extensão acadêmicas, voltadas a dar ênfase ao conhecimento de subjetividades e individualidades de adolescentes, oriundas de territórios marcados por violências e precárias prestações de serviços por parte do Estado, através de políticas públicas. Com este intuito, o projeto define como um dos parâmetros para o desenvolvimento de suas análises, a lei 8069/90, que rege o Estatuto da Criança e do Adolescente, o qual, através da necessária relação com as políticas do Estado, estabelece o paradigma da proteção integral.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade social, inclusão social, meninas negras.

ABSTRACT: This text is part of the report of an academic research and extension project, aimed at emphasizing the knowledge of subjectivities and individualities of adolescents, coming from territories marked by violence and precarious provision of services by the State, through public policies. With this aim, the project defines as one of the parameters for the development of its analyses, the law 8069/90, which governs the Statute of Children and Adolescents, which, through the necessary relationship with

State policies, establishes the paradigm of full protection.

KEYWORDS: Social diversity, social inclusion, black girls.

A criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, através da lei 8069/90, institui a referência do paradigma da proteção integral como orientação para as políticas de atendimento a crianças e adolescente. Este fator demanda recorrência às instituições que tratam destas políticas, requisitando a materialização dos princípios e exigências desta lei, no sentido de alcance da garantia de melhorias necessárias ao enfrentamento dos impactos dos avanços da reestruturação produtiva no cotidiano do público infante-juvenil. Tal materialização envolve investimentos em geração de empregos estáveis e em uma cultura política de direitos, que promova um ingresso seguro dos futuros jovens no mundo do trabalho.

Sob este aspecto, não se pode perder de vista a situação da comunidade negra, muitas vezes não contemplada pelos possíveis avanços desta ordem, quando ocorrem. Disto, infere-se a necessidade de atenção ao tratamento das formas como as desigualdades raciais afetam o público infante-juvenil negro, em especial junto a instituição escola, criada para um maior envolvimento intencional na ação de educar “no interior de um processo sistemático centrado na ação pedagógica como elemento de mediação

social” (RODRIGUES, 1987, p.11), e onde estão contidas inúmeras expressões de desigualdades, das quais merece destaque as desigualdades raciais, produto e produção de discriminações negativas contra a população negra.

Já são muitos os estudos publicados por especialistas acerca da relação entre clivagens de raça e escolas com poucas estruturas, que acabam por configurar um quadro de mazelas sociais que envolvem, mais violentamente, o público feminino negro. Deste fato, infere-se a necessidade de melhor conhecimento e ações sobre as desigualdades de gênero e raça na escolarização das meninas das classes sociais mais desfavorecidas economicamente.

Nesta condição, torna-se importante o desenvolvimento de reflexões, análises e sistematizações sobre dados recolhidos acerca desta realidade presente no sistema escolar, procurando identificar as configurações das desigualdades de gênero e raciais ainda presentes nas escolas públicas e das ações realizadas para o seu enfrentamento. O tratamento teórico sobre os dados levantados devem ser relacionados a estudos sobre o mundo do trabalho, a reestruturação produtiva e a vida cotidiana, a partir da compreensão da escolarização das meninas negras como uma mediação importante na conquista de inserções futuras no mercado de trabalho, em condições favoráveis a conquista de bons empregos e nível de autonomia econômica. Isto porque, o entrelaçamento entre inserção por classe, raça, gênero e geração, no capitalismo, promove condições de vida difíceis de superação, pelos níveis de precariedade que as envolve, advindos de situações de discriminações negativas, que marcam formas peculiares e recorrentes de inserções precárias no mercado de trabalho. Tais dificuldades podem ser concebidas como uma necessidade da dinâmica estrutural do próprio sistema.

Assim, paradoxalmente, o fato de os alunos afrodescendentes apresentarem rendimentos escolares inferiores aos alunos brancos, portanto ficando condenados ao exercício futuro de atividades profissionais precárias, mal remuneradas e de baixo prestígio, acaba tornando-os ótimos alunos. Todavia, de antemão, vale frisar, ótimos alunos somente dentro dos estritos muros de uma sociedade secularmente desigual, em termos sociais e raciais. (PAIXÃO, 2008, p.15)

Em relação a esta interseção entre clivagens e seu vínculo com questões do mundo do trabalho, o Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI), com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2014, apresenta o número de 174.468 crianças e adolescentes entre 05 e 17 anos, ocupadas no serviço doméstico no país. Deste quantitativo, 94,2% eram de meninas, visto, culturalmente, o trabalho doméstico em residências, ser geralmente destinado a estas. Neste conjunto, 73,4% eram negras e 83% realizavam trabalho doméstico na casa de terceiros e também em suas casas. A mesma fonte informa que, no Brasil, 32,8% das meninas trabalhadoras domésticas não estudavam e 17%, que trabalhavam em outras atividades, estão fora da escola (número que se agrava no nordeste). Este quadro é recorrente, posto que, no “Brasil

é comum preparar mulheres desde cedo para o trabalho doméstico. [Mas não] deveria ser assim, porque ‘lugar de criança é na escola.’ (OLIVEIRA, 2012, p.93)

As relações entre *gênero e classe* nos permitem constatar que, no universo do mundo produtivo e reprodutivo, vivenciamos também a efetivação de uma *construção social sexuada*, onde os homens e as mulheres que trabalham são, desde a família e a escola, *diferentemente* qualificados e capacitados para o ingresso no mercado de trabalho. E o capitalismo tem sabido apropriar-se desigualmente dessa divisão sexual do trabalho. (ANTUNES, 1999, p. 109)

A Convenção 182 da OIT - Organização Internacional do Trabalho (2003) denomina estas meninas trabalhadoras, como trabalhadoras invisíveis. Além disto, em função dos vários tipos de exploração a que estão sujeitas, a Convenção define o trabalho doméstico, realizado por adolescentes e crianças, como uma das piores formas de trabalho e exige ação imediata do poder público para sua superação. No Brasil, esta proibição está regulamentada no Decreto Federal 6.481 de 12/08/2008. Mesmo assim, não se observa, nos dias atuais, grande redução do quadro de inserção de crianças e adolescentes nesta e outras modalidades de trabalho.

Apesar desta qualificação estender-se também para os meninos e para o trabalho infantil de forma geral, intenciona-se aqui a condição diferenciada da condição da menina, em um universo ainda muito marcado pela invisibilidade de questões inerentes às suas experiências de vida,

Inúmeros estudos têm demonstrado que as meninas e as mulheres suportam a maior parte da carga da pobreza. As mulheres têm se beneficiado muito pouco do processo de crescimento econômico do país. Nesse sentido, sua condição de vida não só não tem melhorado, como, em muitos casos, tem piorado devido á crise econômica que a tantos têm afetado. Grande parte do trabalho realizado por elas não aparece nas contas nacionais nem nas estatísticas. Ao mesmo tempo, as mulheres e as meninas em situação de pobreza se defrontam com mais obstáculos culturais, sociais, legais e econômicos para seu desenvolvimento do que os meninos e os homens em igual situação. (RIZINI, VARGAS, 1994, p. 16)

Segundo IBGE (2018) “as mulheres pretas ou pardas de 15 a 17 anos de idade apresentem atraso escolar em 30,7% dos casos, enquanto 19,9% das mulheres brancas dessa faixa etária estão na mesma situação.” O órgão destaca também que “o percentual de mulheres brancas, com ensino superior completo, é mais do que o dobro do calculado para as mulheres pretas ou pardas, isto é, 2,3 vezes maior.” É evidente que estes fatos promovem falta de oportunidades e afetam negativamente processos de desenvolvimento social.

É importante também observar que, além do não ingresso no sistema escolar, há outros fenômenos tão graves quanto, como os que envolvem casos de infrequência, atraso e evasão escolar, gerando estudos e produções acadêmicas sobre a questão. Acerca destas produções, determinadas linhas de pesquisa concluem que esta situação demonstra que

“os excluídos brasileiros não têm direito à educação, mas tem acesso à escola, que trata de expulsá-los através de um programa que os leva à repetição e à evasão”. (CARVALHO; PEREIRA, 1993, p. 44).

Percebemos que a relação trabalho-educação para largos segmentos sociais- aqueles que compõem as classes subalternizadas – continua a ser expressa a partir de um forte antagonismo no plano valorativo e das possibilidades reais de ascensão social, ou seja, a partir do binômio que articula uma instrução mínima para funções pouco qualificadas com a evasão do processo de educação escolarizada por necessidade de sobrevivência. (ALMEIDA, 2000, p. 69)

Enquanto um campo social de disputa política, a educação deve ser “apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações” (FRIGOTTO, 2000, p.25). Tal disputa, considerando os espaços institucionais da escola, dos movimentos sociais e todos os outros constantes da vida em sociedade, envolve a articulação das “concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe.” (IBID).

Tais questões, e tantas outras, configuram uma linha de preocupação com a afirmação do caráter da diversidade social nas instituições, a partir de uma abordagem de classe, raça, gênero e geração, tanto quanto, com os processos que possam lhe garantir reconhecimento, através de formas de inclusão social afeitas às dinâmicas políticas de caráter democrático, ratificando com isto, que vidas negras importam. Esta constatação remete ao entendimento do quão são complexos os processos de inclusão social e lida com expressões de diversidade, muitas vezes relacionadas a desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. Educação pública e Serviço Social. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, ano XXI, n. 63, p. 62-75, jul. 2000.

ANTUNES, Ricardo. A classe-que-vive-do-trabalho: a forma de ser da classe trabalhadora hoje.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2000.

IBGE. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=330100>. Último acesso em 12 mai 2022.

IBGE <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18384-pnad-c-trabalho-infantil-noticia.html> Último acesso em 12 de maio de 2022.

OIT - ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Crianças invisíveis - o enfoque da imprensa sobre o Trabalho Infantil Doméstico e outras formas de exploração**. Brasília: 2003. Disponível em: <http://www.ilo.org/brasilia/temas/trabalho-domestico/lang-pt/index.htm>. Último acesso em 28 abr. 2020.

OLIVEIRA, Creuza. Luta e resistência para a valorização do trabalho doméstico. In: RIBEIRO, Matilde (org.). **As políticas de igualdade racial: reflexões e perspectivas**. São Paulo: Fundação Perseu Abramos, 2012.

PAIXÃO, Marcelo. **A dialética do bom aluno**. Rio de Janeiro: FGV, 2008.

PLAN INTERNACIONAL. **Tirando o véu Estudo sobre casamento infantil no Brasil** <https://plan.org.br/wp-content/uploads/2019/07/Tirando-o-veu-estudo-casamento-infantil-no-brasil-plan-international.pdf> Visualizado em 23/01/2021

RELATÓRIO UNICEF DE 2012. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/PT-BR_SOWC_2012.pdf. Último acesso em 21 março de 2022.

RIZZINI, Irene, VARGAS, Monica Munoz. A Menina e a Adolescente no Brasil, por um novo olhar. In: USU/CESPI-CDI. **A menina e a adolescente no Brasil** – Uma análise da bibliografia. Rio de Janeiro Ed. Universitária Santa Úrsula e Amais Livraria e Editora, 1994.

RODRIGUES, Neidson. **Estado, educação e desenvolvimento econômico**. São Paulo: Cortez, 1987.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ADOÇÃO POR CASAIS HOMOAFETIVOS

Data de aceite: 01/09/2022

Data de submissão: 08/07/2022

Juliana Gomes da Silva Soares

Psicóloga e Docente do UNIFSA- Centro
Universitário Santo Agostinho
Teresina- PI
<http://lattes.cnpq.br/6289923540113283>

Nathália Gomes Duarte

Psicóloga Egressa do UNIFSA- Centro
Universitário Santo Agostinho
Teresina- PI
<http://lattes.cnpq.br/2872227106361160>

RESUMO: Esta pesquisa tem como tema as representações sociais da adoção por casais homoafetivos. O objetivo principal do estudo é conhecer as representações sociais sobre a adoção por casais homoafetivos. Já os objetivos específicos são a) conhecer os significados da homoafetividade para os participantes da pesquisa, b) identificar as consequências psíquicas para crianças adotadas por casais homoafetivos, na visão dos participantes e c) elencar as atitudes dos participantes da pesquisa em relação à adoção por casais homoafetivos. A pesquisa foi de campo, qualitativa e descritiva. Os participantes da pesquisa foram 40 estudantes de ensino superior, das diversas áreas do conhecimento, na cidade de Teresina-PI. Os instrumentos de coleta de dados foram um questionário sócio-demográfico e uma entrevista estruturada. Como técnica de análise dados, foi

utilizada a análise de conteúdo do Bardin, do tipo categorial. Essa análise de resultados foi feita, seguindo os objetivos específicos e dessa forma, os resultados foram divididos em quatro categorias, sendo elas: a) Significados de Família Homoafetiva, b) Consequências Psíquicas para a criança adotada, c) Fatores decisórios na adoção e d) Atitudes dos participantes diante da adoção por casais homoafetivos, posteriormente divididas em subcategorias. Em termos gerais, o estudo demonstrou quais são as representações de estudantes de uma instituição privada de Teresina-PI, dos mais diversos cursos, acerca da adoção por parte de casais homoafetivos, onde inicialmente foi necessário discutir quais os significados acerca da família e posteriormente o desdobramento das configurações homoparentais.

PALAVRAS-CHAVE: Representações Sociais. Adoção. Homossexualidade. Homoparentalidade.

SOCIAL REPRESENTATIONS OF ADOPTION BY HOMOAFECTIVE COUPLES

ABSTRACT: This research has as its theme the social representations of adoption by homosexual couples. The main objective of the study is to know the social representations about adoption by homosexual couples. The specific objectives are a) to know the meanings of homosexuality for the research participants, b) to identify the psychological consequences for children adopted by homosexual couples, in the participants' view and c) to list the attitudes of the research participants in relation to adoption by couples homosexuals. The research was field, qualitative

and descriptive. The research participants were 40 higher education students, from different areas of knowledge, in the city of Teresina-PI. The data collection instruments were a socio-demographic questionnaire and a structured interview. As a data analysis technique, Bardin's categorical content analysis was used. This analysis of results was carried out, following the specific objectives and in this way, the results were divided into four categories, namely: a) Meanings of Homoffective Family, b) Psychic Consequences for the adopted child, c) Decisional factors in adoption and d) Participants' attitudes towards adoption by homosexual couples, later divided into subcategories. In general terms, the study showed what are the representations of students from a private institution in Teresina-Pi, from the most diverse courses, about adoption by homosexual couples, where initially it was necessary to discuss what the meanings about the family and later the unfolding of homoparental configurations.

KEYWORDS: Social Representations. Adoption. Homosexuality. Homoparenthood.

1 | INTRODUÇÃO

De acordo com Nascimento (2015, p. 548) “durante séculos, a relação íntima entre duas pessoas do mesmo sexo foi vista, de acordo com a moral vigente, como pecado, perversão, desvio ou crime”. Qualquer forma de ser que se afastasse da heterossexualidade era considerada como doença ou falha de caráter, o que atraía muitas representações sociais pautadas em preconceito. Os casais formados por pessoas do mesmo sexo foram estigmatizados e discriminados por muito tempo, visto que se compreendia que não era a forma natural de constituir uma família.

Ao discutir sobre a família, percebe-se que o que antes era constituído através de regras bem definidas na sociedade (monogamia, heterossexualidade, endogamia, consanguinidade, verticalidade), hoje tem uma variedade de possibilidades: os diversos tipos de família e as inúmeras formas de constituição de uma família abriram um leque muito maior de formas de se relacionar com o desejo e com o gozo. Ou, quem sabe, o contrário. (SOARES, 2017). Já o conceito de Representações Sociais diz respeito a uma forma de saber partilhado no senso comum pelos grupos de sujeitos que têm como principal função tornar familiar o não-familiar. Segundo Moscovici (2015), as características das representações sociais são possíveis pela sua existência dentro de uma sociedade pensante, na qual as pessoas precisam buscar formas de entender o mundo à sua volta e atuar sobre ele. Para isso, várias formas de saber são produzidas.

Assim, compreender as representações sociais que jovens universitários partilham sobre a adoção por casais homoafetivos pode permitir conhecer, também, sobre suas atitudes diante dessa temática. E levando em consideração que o Brasil caminha cada vez mais para se concretizar como uma sociedade igualitária pode-se pensar em práticas educativas, caso o resultado da pesquisa aponte para predominância de representações sociais ainda pautadas em preconceitos, exclusão e discriminação de pessoas devido a sua orientação sexual ou estrutura familiar.

Por fim, os objetivos da pesquisa são: conhecer as representações sociais sobre a adoção por casais homoafetivos, conhecer os significados da homoafetividade para os participantes da pesquisa, identificar as consequências psíquicas para crianças adotadas por casais homoafetivos, na visão dos participantes e elencar as atitudes dos participantes da pesquisa em relação à adoção por casais homoafetivos.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A adoção por casais do mesmo sexo no Brasil

No Brasil a adoção é um processo jurídico que se dá quando uma pessoa, ou um casal tem a intenção de ter um filho, que biologicamente nasceu de outro casal. Segundo Marchin (2016), a adoção no Brasil, seguindo o estatuto da Criança e do Adolescente e a Constituição Federal, não está restrita a casais de sexos diferentes, porém, durante muito tempo, quando um casal homoafetiva assumia sua condição sexual, percebia-se uma lentidão no processo de adoção e até mesmo a sua não conclusão.

Em 2011, os casais formados por pessoas do mesmo sexo foram oficialmente reconhecidos através da união estável e o processo de adoção passou a ser facilitado nesses casos, mas ainda com resistência de muitos setores da sociedade. (MARCHIN, 2016). Ao longo dos anos e com os avanços advindos do empoderamento dos casais homoafetivos, tem-se buscado um termo para definir uma família formada por pessoas do mesmo sexo. O termo mais utilizado tem sido família homoparental, ou homoparentalidade, o que na opinião de diversos autores não é um termo adequado, visto que vincula a parentalidade com a orientação sexual, o que não está diretamente relacionado (ROUDINESCO, 2003).

2.2 As funções materna e paterna: o olhar da psicanálise

A psicanálise se coloca com cautela em relação a essas grandes questões colocadas pelo social, principalmente porque seu saber é norteado pelo singular e não pelo coletivo. Não é possível criar leis gerais que se apliquem a todos os sujeitos. Não podemos traçar receitas ou recomendações de como deve ser uma família para que haja saúde mental, ordem social e valores morais estáveis (FORBES, 2012).

O que a psicanálise vem defendendo é que independentemente do formato da família, para que haja um sujeito é necessário que sejam executadas as funções materna e paterna. Por que função materna ao invés de mãe? E função paterna ao invés de pai? Lacan propõe a função como aquilo que pode ser desempenhado, executado por quem estiver apto (por quem deseja). Dessa maneira surgem alguns questionamentos na sociedade, dentre eles os seguintes: como é possível que numa família formada sem pai, haja função paterna? E numa família sem mãe, haverá função materna? E ainda nos casos de família formada por pessoas do mesmo sexo? (SOARES, 2017)

Lacan (1973/2008) torna essas questões mais claras ao utilizar os recursos da linguagem, afirmando que os termos homem, mulher, criança, pai ou mãe não passam de significantes. Ou seja, antes da linguagem ou fora dela, a realidade como tal sozinha não sustenta o sujeito. Ou seja,

[...] não há a mínima realidade pré-discursiva, pela simples razão de que o que faz coletividade, e que chamei de os homens, as mulheres e as crianças, isto não quer dizer nada como realidade pré-discursiva. Os homens, as mulheres e as crianças não são mais do que significantes. (p. 38)

Levando em consideração as ideias psicanalíticas de Freud e Lacan, percebe-se que a função materna, que são as de cuidado e identificação e a função paterna tem está relacionada à diferenciação e a inserção no mundo simbólico e social não estão restritas em sua execução à pessoas do sexo feminino e masculino respectivamente. Por serem funções simbólicas, pessoas de ambos os sexos, com qualquer que seja sua orientação sexual podem executar a função materna ou paterna, desde que isso esteja expresso em seu desejo de ser mãe ou pai. Assim, a transmissão da diferença sexual, que é constitutiva para todos os sujeitos, pode estar garantida mesmo na homoparentalidade ou na monoparentalidade. Casais homossexuais, mães solteiras ou pais solteiros, avós que criam netos como filhos, pais adotivos podem ser tão bons ou maus pais quanto quaisquer outros (SOARES, 2017).

2.3 A teoria das representações sociais

O conceito de Representações Sociais de Serge Moscovici teve como base o conceito de Representações Coletivas de Émile Durkheim. Jovchelovitch (2001, p. 12) afirma que “existem várias formas de saber. O saber humano não é homogêneo. Pelo contrário ele é heterogêneo. Existe um saber que nós chamamos de saber científico, certo? Ele tem suas regras, o seu modo de operar”. Esse saber científico produz conhecimentos que, geralmente, são inacessíveis para a população leiga. Inacessibilidade pela linguagem e pelos métodos que utiliza. Esse universo científico é denominado de *universo reificado*. Nele há uma grande distância entre sujeitos e objetos do conhecimento. Porém, existe outro universo que é chamado de *consensual*, esse seria o das representações sociais, do senso comum.

O universo reificado direciona o homem a uma aceitação submissa de fenômenos, os quais ele não tem o poder de modificar, mas apenas de recebê-lo de forma imparcial e neutra. Por outro lado, o universo consensual, pelo âmbito das representações, direciona o homem para a compreensão dos fenômenos de forma parcial, coincidindo com seus interesses e possibilidades de atuação frente a eles (MOSCOVICI, 2015).

Dessa forma, compreender as representações sociais que jovens universitários partilham sobre a adoção por casais homoafetivos pode permitir conhecer, também, sobre suas atitudes diante dessa temática. E levando em consideração que o Brasil caminha cada

vez mais para se concretizar como uma sociedade igualitária, pode-se pensar em práticas educativas, caso o resultado da pesquisa aponte para predominância de representações sociais ainda pautadas em preconceitos, exclusão e discriminação de pessoas devido a sua orientação sexual ou estrutura familiar.

3 | METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de campo e descritiva. Esse tipo de pesquisa permite fazer um levantamento de dados, sem interferir na realidade. Assim a pesquisa descritiva, “tem por objetivo descrever criteriosamente os fatos e fenômenos de determinada realidade, de forma a obter informações a respeito daquilo que já se definiu como problema a ser investigado” (TRIVIÑOS apud AUGUSTO et al, 2013, p.749).

Os participantes da pesquisa foram 40 estudantes do ensino superior de uma instituição privada, da cidade de Teresina-PI. Os critérios de inclusão foram: a) participantes devidamente matriculados na IES onde a pesquisa irá ocorrer; b) terem mais de 18 anos e estarem cursando até a metade da graduação. Já os critérios de exclusão foram: a) não estar matriculados na IES onde pesquisa irá ocorrer; b) ter menos de 18 anos; c) estar cursando períodos superiores à metade do curso.

Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram o questionário sociodemográfico e uma entrevista estruturada, elaborada pelos pesquisadores responsáveis. As variáveis sociodemográficas investigadas foram sexo, idade, orientação sexual, curso, religião e estado civil. Para análise de dados foi utilizada a técnica de Análise de conteúdo de Bardin, onde o pesquisador constrói categorias de análise com base no conteúdo apresentado pelos participantes da pesquisa.

Os participantes da pesquisa ficaram cientes dos objetivos e riscos da pesquisa, podendo desistir da mesma quando desejasse. Além disso, a pesquisa só foi iniciada após aprovação do comitê de ética e a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido por parte dos participantes da pesquisa.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos resultados foi feita, seguindo os objetivos específicos e dessa forma, os resultados foram divididos em quatro categorias, sendo elas: a) *Significados de Família Homoafetiva*, b) *Consequências Psíquicas para a criança adotada*, c) *Fatores decisórios na adoção*, d) *Atitudes dos participantes diante da adoção por casais homoafetivos*. Cada categoria foi subdividida em subcategorias, que serão descritas e discutidas abaixo.

4.1 Significados de família/adoção homoafetiva

Dentro da categoria em questão 4 subcategorias foram estabelecidas, sendo elas: família como amor, normalidade, família como algo amplo e família homoparental como algo anormal/diferente. Família como amor apresentou-se como a mais citada, com 43

unidades de análise. Criou-se com a perspectiva dos entrevistados de que a presença do sentimento de amor é o pressuposto para a constituição de família, independentemente da orientação sexual, o que é representado nos relatos abaixo:

"[...] família é onde existe amor, então não precisa de laço sanguíneo pra ser considerado família."

"Acredito muito que o que importa é amor, se duas pessoas se amam, independentemente se tem o mesmo sexo, enfim, não julgo a questão do amor"

Em uma de suas obras, Sigmund Freud afirma que o Amor e Necessidade [Eros e Ananke] são os pais da civilização humana:

O amor que fundou a família continua a operar na civilização, tanto em sua forma original, em que não renuncia à satisfação sexual direta, quanto em sua forma modificada, como afeição inibida em sua finalidade. Em cada uma delas, continua a realizar sua função de reunir consideráveis quantidades de pessoas, de um modo mais intensivo do que o que pode ser efetuado através do interesse pelo trabalho em comum. (1974, p.123).

Dessa forma, fundamentando-se em Freud (1974) o amor, como sentimento gerador de afeto, foi o que fundou a família e constituiu a civilização humana, o que torna indissociável pensar em relações afetivas e não relacionar ao amor.

Em contrapartida, a subcategoria de família homoafetiva como anormal/ diferente apresenta-se com as unidades de análise que fizeram referência a constituição familiar entre casais do mesmo sexo como algo anormal e diferente, conseqüentemente, deslocando a organização familiar heteronormativa como normal e aceitável.

"Segundo o que eu acredito, eu acho que o normal, o certo seria homem e mulher, eu não vejo como algo correto, segundo a minha religião, o que eu acredito e as minhas crenças".

Segundo o psicanalista e professor Paulo Roberto Ceccarelli, as novas configurações familiares, por trazerem o diferente, provoca ao outro o estranhamento, um possível retorno do recalcado, passando instantaneamente a fazer parte das ameaças da modernidade:

Nesta perspectiva, nossa tendência a sentir as mudanças atuais como particularmente ameaçadoras deve-se a questões eminentemente narcísicas: sentimo-nos ameaçados atualmente, pois vivemos hoje e não temos como avaliar a violência do passado. Além disso, toda mudança corre o risco de ser experimentada como um ataque ao narcisismo. Defendemo-nos, psiquicamente, com o único recurso que possuímos: o mundo encantado, e para sempre perdido, de nossa infância. O passado sempre exerceu uma misteriosa atração. Cada vez que a realidade nos parece insuportável, recorremos às lembranças (encobridoras) do passado na esperança de reencontrarmos a Idade de Ouro. (2017, p.91).

Ainda segundo Ceccarelli (2017, p.92) "existe também, o temor de que os novos arranjos familiares desintegrariam a família, trazendo conseqüências catastróficas para a organização social". Dessa forma, duas questões são fundamentadas pelo autor, o sexo

dos pais que se ocupam das crianças não traz, a priori, nenhuma garantia, além de que a heterossexualidade como formadora de “normalidade” é a idealização de uma posição libidinal.

4.2 Categoria das consequências psíquicas para a criança adotada por casais homoafetivos

A categoria de possíveis consequências psíquicas para a criança adotada por casais homoafetivos foram divididas nas seguintes subcategorias: Bullying/Preconceito, Ausência de Consequências, Necessidade de Acompanhamento profissional, além de escolas despreparadas.

Dentre as subcategorias de consequências psíquicas para a criança adotada por casais homoafetivos, a que mais prevaleceu, com 44 unidades de análise, foi a de bullying e preconceito, criada a partir de discursos que afirmam a presença de dificuldades na inserção social das crianças adotadas, uma vez que estas podem ser alvos de preconceito, nos diversos espaços.

“ No mundo de hoje o preconceito ainda existe, eu acho que na escola ela pode sofrer essa questão de bullying, de discriminação, piadinha, essas coisas...”

Segundo a professora Guacira Lopes Louro (1999) tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais têm sido uma constante na vida escolar e profissional de jovens e adultos que, de maneira dinâmica e variada, podem se identificar ou ser identificados/as como lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais ou ainda pessoas próximas.

Dessa forma, as vítimas de preconceito de gênero não necessariamente são apenas os agentes inseridos no processo, mas também todas aquelas que estão em seu círculo de contato e que de alguma forma são silenciadas e marginalizadas nos espaços públicos ou privados por meio do que Louro intitulou de pedagogia da sexualidade.

4.3 Categoria dos fatores decisórios na adoção

Foram encontradas subcategorias como: Condição Financeira, Desejo em ter um filho e Laço Afetivo/Carinho. Observa-se nessa categoria que o fator mais pontuado como necessário na adoção é a condição socioeconômica, com 28 unidades de análise. Essa subcategoria apontou a necessidade primordial de condições de apoio financeiro como fator decisório na adoção de uma criança. Os participantes afirmaram ser necessário condições que permitissem um bom lar e uma melhor condição de vida, como exemplo nos discursos abaixo:

“Ignoraria a sexualidade e me basearia na condição psicológica e financeira, obviamente.”

“Independente do gênero, essa questão econômica mesmo, se há moradia para a criança, se vai haver escola, renda pra criança crescer”.

Segundo pesquisa realizada por Costa e Campos (2003), sobre as famílias adotantes no Distrito Federal, um dos critérios no processo de adoção foi as condições materiais e socioeconômicas:

Elas parecem acreditar que a questão socioeconômica é muito importante na avaliação técnica, mas também foi ressaltado que esta deve ter um peso secundário em comparação ao peso da dimensão do amor e do vínculo com a criança. (COSTA, 2003, p.226)

Porém, a condição financeira não finda a questão da adoção, uma vez que segundo o estudo de Mariano e Rossetti-Ferreira (2008), o perfil socioeconômico dos adotantes e os indicadores relacionados à escolaridade e à atividade profissional desenvolvida apontam que, tanto os cadastrados como os requerentes das adoções são provenientes das camadas médias e populares. Dessa forma, os adotantes cadastrados possuem condições socioeconômicas das camadas médias, porém, existem ainda as adoções ilegais, onde grande parte dos adotantes são das camadas mais populares.

4.4 Categoria das atitudes dos participantes diante da adoção por casais homoafetivos

As subcategorias identificadas foram de Aceitação, Admiração/Respeito, “Nada Contra” e Desaprovação. A subcategoria da Aceitação é a pioneira da tabela com 25 unidades de análise, onde os participantes demonstraram atitudes de que não há nada de errado em relação à adoção por casais homoafetivos, assim como as falas abaixo:

“Eu não vejo no viés de que teria uma separação, sabe? Do tipo, é um casal homoafetivo que tá adotando ou um casal hétero que tá adotando, porque são pessoas que estão adotando pessoas, então pra mim tudo bem”.

“Eu acho que é um assunto que tem muitas críticas, mas eu não vejo nenhum problema nisso”.

Seguindo Dolto (1996), para ser mãe, não necessariamente é necessário ter gerado a criança, mas sim ter sentimentos e atitudes de adoção que resultam do desejo pelo filho. Dessa forma, uma mulher ou um homem pode exercer a função materna, uma vez que saiba desempenhar o ego auxiliar do bebê, satisfazendo suficientemente bem as necessidades da criança.

Em contrapartida, a subcategoria desaprovação foi citada com 4 unidades de análise. Os entrevistados utilizaram de menções como as citadas abaixo:

“Creio eu que seria muito complexo, por eu não conseguir enxergar a forma correta de os pais homossexuais terem a capacidade de criar uma criança, creio eu”.

“Mas eu não seria totalmente a favor porque eu penso na criança chegar em um lar em que são duas mulheres e que ela precise de uma figura paterna e não tem, aí o que isso vai desenvolver pra criança psicologicamente”.

Cecílio (2013) em seus estudos, afirmam que a argumentação contrária a adoção

que utilizam de aspectos morais, religiosos ou não e educacionais desconsideram trabalhos da Psicologia que comprovam o contrário:

Diante da inexistência formal de veto legal, como apresentam Futino e Martins (2006), os aspectos morais e educacionais da criação das crianças são preponderantes para a argumentação contrária à adoção, do que os juízes consideram um desenvolvimento psicológico saudável ou adequado. Essas decisões desconsideram os trabalhos conduzidos a esse respeito, notadamente no campo da Psicologia, que comprovam que não há uma transmissão da homossexualidade a partir do parentesco (homo ou heterossexual), assim como o mesmo não ocorre no caso da heterossexualidade. (*apud*, CECÍLIO, 2013, p. 513).

Ainda utilizando das citações dos entrevistados, um dos argumentos para a desaprovação da adoção homoparental diz respeito ao estabelecimento de papéis, ou seja, a relevância da função pai e mãe no desenvolvimento, onde a mãe tem a função do cuidado e o pai a normatizadora e imposição de regras. Porém, segundo Butler (2006) o gênero apresenta-se como uma norma, ou seja, é uma construção social e histórica de imposição de papéis.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em termos gerais, o presente estudo demonstrou quais são as representações estudantes de uma instituição privada de Teresina-Pi, dos mais diversos cursos, acerca da adoção por parte de casais homoafetivos, onde inicialmente foi necessário discutir quais os significados acerca da família. Percebeu-se que grande parte dos entrevistados relaciona o conceito de família a presença do amor, além de tratarem com normalidade a composição de famílias homoparentais. Quanto às atitudes dos analisados, grande parte discursiva aceitação e admiração frente à adoção de uma criança por casais homoafetivos. Porém, em contrapartida, surgiu uma quantidade expressiva de discursos que apontavam a formação homoparental como anormal, o que, segundo Ceccareli (2017), é justificada por trazer uma situação ameaçadora de retorno do recalcado, assim utilizando uma visão psicanalista e freudiana. Dessa forma, é relevante maior produção acerca dos padrões familiares, relatando não somente a mudança, mas lançando olhares não estigmatizados, desconstruindo ideias prontas que são naturalizadas, internalizadas e expressas cotidianamente por meio da homofobia.

Além disso, quando avaliadas as consequências psicológicas trazidas às crianças adotadas por famílias homoparentais, grande parte das unidades de análise confirmam o Bullying e preconceito que podem sofrer essas crianças, principalmente dentro do ambiente escolar, uma vez que dentro do dispositivo escolar é fortemente exercida a pedagogia da sexualidade, legitimando a identidade heteronormativa e reprimindo e marginalizando a formação homoafetiva. (LOURO, 1999).

Dessa forma, ao finalizar a análise, percebeu-se a necessidade também de pesquisas acerca da dimensão escolar e a inclusão de filhos de casais homoparentais, além disso, sugere-se que o tema da diversidade sexual seja pauta de diálogo nas escolas, a fim de promover conhecimento acerca das mudanças, uma vez que a escola apresenta-se, juntamente com a família, como principais dispositivos de poder. Ainda no contexto escolar, as unidades de análise apontaram para a grande possibilidade de Bullying, o que confirma mais uma vez a necessidade de intervenções nesse ambiente de desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS

- AUGUSTO, Cleiclete Albuquerque et al . Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011). **Rev. Econ. Sociol. Rural**, Brasília , v. 51, n. 4, p. 745-764, Dez. 2013. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em 23 Jan. 2018.
- BUTLER, Judith. **Défairele Genre**. Paris, Éditions Amsterdam, 2006.
- COSTA, L. F.; CAMPOS, N. M. V. A avaliação psicossocial no contexto da adoção: vivência das famílias adotantes. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 19, n. 3, p. 221-230 2003.
- CECCARELLI, P. R. Novas configurações familiares: mitos e verdades. **Jornal de Psicanálise**, São Paulo, v. 40, n. 72, p. 89-102, jun. 2007. Disponível em: <<http://ceccarelli.psc.br/artigos/portugues/html/confmitver.htm>>. Acesso em: 29 de abril. de 2019
- CECÍLIO, M. S., SCORSOLINI-COMIN, F., & SANTOS, M. A. Produção científica sobre adoção por casais homossexuais no contexto brasileiro. **Estudos de Psicologia**, Natal, v.18, n. 3, p. 507-516, 2013.
- DOLTO, F. **Destinos de criança: adoção, famílias, trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FORBES, Jorge. **Inconciente e Responsabilidade**: psicanálise do século XXI. Barueri, SP: Manole, 2012.
- FREUD, S. **O mal-estar na civilização**. In S. Freud, Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol. 21. Rio de Janeiro: Imago, 1974
- JOVCHELOVITCH, Sandra. Representações sociais: saberes sociais e polifasia cognitiva. In: **Cultura e Pesquisa**. Caderno 2. Blumenau, 2001.
- LACAN, Jacques. **Seminário, livro 20: mais, ainda**. Zahar, Rio de Janeiro, p.79, 1978/2008.
- LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- MARCHIN, Rosana. Homoparentalidade e adoção: (re) afirmando seu lugar como família. **Psicologia & Sociedade**, v. 28, n.2, p. 350-359, 2016.

MARIANO, F. N.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Que perfil da família biológica e adotante, e da criança adotada revelam os processos judiciais? **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 11-19, 2008.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

NASCIMENTO, Geysa Cristina Marcelino et al . Relacionamentos amorosos e homossexualidade: revisão integrativa da literatura. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, p. 547-563, set. 2015 . Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo>>. Acesso em 25 jan. 2018

ROUDINESCO, E. **A família em desordem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

SOARES, Juliana Gomes da Silva. **As Funções Materna e Paterna nas Novas Configurações Familiares**. Teresina, Círculo de Estudo Psicanalítico do Piauí- CEPP, 2017.

CAPÍTULO 3

DIVERSIDAD CULTURAL EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO: SIGNIFICACIÓN PARA CONSTRUIR UNIVERSIDAD INTERCULTURAL

Data de aceite: 01/09/2022

Edgar L. Martínez-Huamán

Universidad Nacional José María Arguedas,
Perú
<https://orcid.org/0000-0002-3839-7723>

Cecilia Edith García Rivas Plata

Universidad Nacional Ciro Alegría, Perú
<https://orcid.org/0000-0001-7254-1162>

Rosario Villar-Cortez

Universidad Tecnológica de los Andes, Perú
<https://orcid.org/0000-0002-4847-8391>

Roberto Leguía Hurtado

Universidad Nacional José María Arguedas,
Perú
<https://orcid.org/0000-0001-7409-1361>

Dannya Arone Palomino

Universidad Nacional José María Arguedas,
Perú
<https://orcid.org/0000-0002-5494-6606>

Emilia Villar Cortez

I.E. N° 55006-20, Escuela Concertada Solaris,
Perú
<https://orcid.org/0000-0003-0463-8661>

RESUMEN: En este artículo se presenta parte de una investigación que pretendió dar respuesta a las realidades educativas multiétnicas presentes en el contexto universitario peruano. La investigación adoptó una postura paradigmática cualitativa bajo el método estudio de caso, utilizando para ello la entrevista en profundidad

y el análisis documental considerando como contexto objeto de estudio la Universidad Nacional José María Arguedas. El procesamiento de la información se efectuó mediante el programa computarizado Atlas.ti 9.0. Los resultados de las categorías descriptivas están relacionadas al entorno individual, entorno institucional y contexto externo. Asimismo, se evidencia que a nivel institucional el proceso de construcción de una universidad intercultural, considerando la diversidad cultural, es incipiente. Se concluye que la diversidad cultural es un elemento importante en la interculturalización de la universidad en un país diverso en lo cultural, lingüístico y étnico como es el Perú.

PALABRAS CLAVE: Diversidad cultural, universidad intercultural, interculturalización.

CULTURAL DIVERSITY IN THE UNIVERSITY CONTEXT: SIGNIFICANCE FOR BUILDING AN INTERCULTURAL UNIVERSITY

ABSTRACT: This article presents part of a research that sought to respond to the multiethnic educational realities present in the Peruvian university context. The research adopted a qualitative paradigmatic posture under the case study method, using in-depth interviews and documentary analysis, considering the Universidad Nacional José María Arguedas as the context of study. The information was processed using the computerized program Atlas.ti 9.0. The results of the descriptive categories are related to the individual environment, institutional environment and external context. It

is also evident that at the institutional level the process of building an intercultural university considering cultural diversity is incipient. It is concluded that cultural diversity is an important element in the interculturalization of the university in a culturally, linguistically and ethnically diverse country such as Peru.

KEYWORDS: Cultural diversity, intercultural university, interculturalization.

1 | INTRODUCCIÓN

Actualmente, las políticas internacionales en materia de educación ven con gran preocupación la necesidad de brindar una oferta educativa de calidad, sin discriminación ni exclusión, en función de las necesidades y capacidades de los individuos.

En ese sentido, abordar la diversidad se convierte en uno de los más grandes desafíos que se debe proponer en el contexto universitario, por cuanto en la práctica se ha optado por una tendiente homogeneización (UNESCO, 2005). Por ello, en materia de políticas educativas, se vienen impulsando acciones para incorporar la diversidad, especialmente la diversidad cultural, en beneficio de una convivencia hacia una sociedad más incluyente. Estas acciones de examinar la diversidad cultural se vienen afirmando de manera paulatina en las universidades. En otras palabras, se trata de interculturalizar la universidad. Sin embargo, lograr que la universidad considere el principio de interculturalidad no es fácil, dado que, como agente de cambio dentro de la sociedad, desde hace mucho tiempo ésta apuesta a la monoculturalidad como uno de sus más preciados objetivos (López, 2012).

Por eso, las políticas institucionales, cultura organizativa y práctica docente que fomentan o restringen el establecimiento de ambientes inclusivos, requieren del emprendimiento de acciones que permitan articular programas de acuerdo a necesidades no sólo laborales o de mercado, sino también a necesidades sociales, económicas y personales (Maya et al., 2017).

Se hace necesario realizar trabajos en el aula universitaria para reflexionar y poner en práctica concepciones educativas ante el multiculturalismo y la diversidad cultural, siendo la universidad un espacio privilegiado para la formación intercultural (Peñalva y Leiva, 2019).

Dentro de este contexto, la región de Apurímac, ubicada en la sierra sur del Perú, se caracteriza por una realidad cultural, social y lingüística cuya lengua predominante es el quechua. Por ello, en el ámbito educativo se viene trabajando con mucho énfasis el enfoque de educación intercultural bilingüe como respuesta a la diversidad cultural y social existente.

En Andahuaylas, provincia de la región Apurímac, a través de la Ley 28372, se crea la Universidad Nacional José María Arguedas (UNAJMA), nombre de un ilustre peruano dedicado a mostrar la riqueza cultural, étnica y lingüística, principalmente de la zona andina, a través de sus trabajos antropológicos, literarios y lingüísticos. Esta universidad considera en su visión y misión constituirse en una *universidad intercultural*. El proceso

de construcción de interculturalidad es un gran desafío para la comunidad académica, sin embargo, existen evidencias que justifican para repensar y construir una universidad intercultural.

De esta manera, el propósito de la investigación fue develar la diversidad cultural en el contexto universitario cuya significación permita construir universidad intercultural.

2 | MARCO TEÓRICO

2.1 Diversidad cultural

La existencia de contextos de pluriculturalidad cultural y lingüística en el mundo es una manifestación del legado cultural y riqueza propias de cada país y región. Por ende, la heterogeneidad, así como la diversidad cultural, son características de sociedades contemporáneas donde se habita en un ambiente multicultural en la que las costumbres, tradiciones, formas de pensar y actuar conviven en un ambiente social (Ruiz y Álvarez, 2020).

Habitualmente se confunde el término diversidad cultural con categorización social, por lo cual generalmente se discute de diferencias en función de la lengua, lugar de origen, religión, etc. (Aguado y Gil, 2007). La diversidad cultural, entonces, es una manifestación de la multiplicidad de diferencias que existen entre las personas; por consiguiente, la condición humana es, básicamente contextual y permite ser y estar en ese contexto de diversidad (Fornet-Betancourt, 2002). Entonces, la diversidad cultural también es una construcción social histórica, que se sitúa de manera temporal y en los espacios físicos; también está sujeta a relaciones distintas de poder (Briones, 2007).

Por eso, “educar en interculturalidad es valorar, al mismo tiempo las diferencias culturales y utilizarlas como recurso pedagógico” (Organización de Naciones para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2008), considerando que las sociedades actuales son interculturales y que sus manifestaciones asumen formas diferentes. Por ello, la necesidad que los estudiantes de diferentes niveles educativos tengan formación basada en la convivencia, aceptación y tolerancia frente a la diversidad.

Planteado de esta manera, acepciones como diversidad cultural, interculturalidad, pluriculturalidad, multiculturalidad son diferentes maneras de mencionar a lo diferente y lo común. La diversidad cultural, como herencia valiosa de la humanidad, debe ser entendida como una manera de existencia de valores, tecnologías, conocimientos, prácticas y formas de organización cultural que enriquecen de manera mutua la vida intelectual, afectiva, moral y espiritual (Soto, 2020).

En este ambiente de homogeneidad ficticia se necesita aprender a ver lo que se tiene en común con diferentes grupos y reconocer las diferencias como simples características y no como estigmas (Cruz & Stake, 2012); se sabe que la interculturalidad todavía es un

concepto por comprender (Krainer et al., 2017).

2.2 Diversidad cultural y universidad intercultural

La Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural establece en su artículo tercero que “es una de las fuentes del desarrollo, entendido no solamente en términos de crecimiento económico, sino también como medio de acceso a una existencia intelectual, afectiva, moral y espiritual” (UNESCO, 2002, p.4).

La situación lingüística, cultural y étnica que tiene el Perú tiene especial relevancia. Esta diversidad también se moviliza en el ámbito educativo donde se evidencia claramente desigualdades, asimetrías, exclusión e inequidad. Esta situación también se refleja en la educación superior donde los porcentajes de acceso de personas provenientes de pueblos originarios reflejan cifras muy bajas (Schmelkes, 2011).

La experiencia en México muestra universidades “convencionales”, que en su mayoría no habían desarrollado políticas y programas que fomenten el reconocimiento de la diversidad cultural; por ello, en este país, se crearon universidades interculturales que tienen como foco principal el abordaje de la interculturalidad, así como la incorporación de los saberes y conocimientos ancestrales en los procesos de enseñanza aprendizaje, todos ellos vinculados con la comunidad (Dietz et al., 2019).

Por otro lado, considerando que la universidad es una comunidad académica orientada a la investigación y a la docencia, se brinda una formación humanista, científica y tecnológica teniendo en cuenta una clara conciencia de la realidad multicultural; se debe enfatizar la mirada en la diversidad por cuanto es clara y evidente la realidad socio cultural y lingüística del Perú y de quienes son el estamento fundamental del quehacer universitario: los estudiantes.

La universidad intercultural se caracteriza por considerar el acceso a la educación superior como demanda de los pueblos originarios. Para Dietz et al. (2015) las universidades interculturales son “un nuevo tipo de institución destinado a formar jóvenes provenientes sobre todo de regiones indígenas que no han tenido acceso a la educación superior y a quienes se les ofrecen carreras específicas que se imparten en sus propias regiones de origen” (P. 15).

Este enfoque de visibilizar la diversidad cultural y proponer políticas de interculturalidad permite reorientar el rol histórico de funcionamiento de las universidades con la finalidad de trabajar desde y con saberes locales, recuperar tradiciones y valores (Casillas y Santini, 2006).

3 | METODOLOGÍA

El recorrido metodológico se llevó a cabo desde una perspectiva investigativa cualitativa; de acuerdo a Piñero y Rivera (2013) consiste en el abordaje de situaciones,

interacciones y comportamientos observables donde se incorpora la voz de los participantes desde sus experiencias y creencias.

Se asume un trabajo de investigación cualitativa con un diseño de estudio de casos. El estudio de casos aborda hechos, fenómenos o situaciones particulares de manera profunda y en su contexto permitiendo una comprensión mayor de su complejidad. (Durán, 2012).

Los participantes fueron docentes del Departamento Académico de Educación y Humanidades y estudiantes del programa académico de Educación. Mediante las entrevistas realizadas se produjo el fenómeno de saturación que después de cierto número de entrevistas dejó de adquirir nuevas informaciones, quedando siete informantes clave: 3 docentes y 4 estudiantes (Tabla 1).

Informante	Condición	Funciones
A	Docente	Docente de educación
B	Docente	Docente de educación
C	Docente	Docente de educación
D	Estudiante	Estudiante de educación
E	Estudiante	Estudiante de educación
F	Estudiante	Estudiante de educación
G	Estudiante	Estudiante de educación

Tabla 1 - Identificación de los informantes claves

Luego de la transcripción se utilizó las respuestas que facilitaron los informantes para develar las propiedades y categorías con el fin de dar respuesta al propósito del estudio, considerando así los conceptos más significativos.

La técnica de recojo de información utilizada fue la observación participante y la entrevista en profundidad, para darles la palabra a los docentes y estudiantes de la universidad sobre el fenómeno objeto de estudio. Considerando que hablar es una forma de conducta (Vasilachis de Gialdino, 2020).

Después de realizar la codificación de las entrevistas en profundidad sobre el fenómeno objeto de estudio emergieron las categorías de las voces de los actores sociales las que se dividen en subcategorías, las cuales también fueron codificadas.

Es importante señalar que también se recurrió al análisis de documentos oficiales como el Estatuto, Proyecto de Desarrollo Institucional, entre otros.

En la Tabla 1 se presentan resultados de las categorías descriptivas, así como las categorías emergentes y unidades de significado.

Categorías descriptivas	Categorías emergentes	Unidades de significado
Entorno individual	Diversidad cultural en estudiantes y docentes	Uso de lenguas
		Identidad cultural
		Conocimientos/saberes culturales
		Estereotipos/prejuicios/discriminación
Entono institucional	Elementos de interculturalización de la universidad	Políticas institucionales: visión-misión
		Currículo universitario
		Docentes
		Estudiantes
		Prácticas y relaciones interculturales
Contexto externo	Escenario mundial	Tendencias educativas
		Convenios/tratados internacionales
		Declaraciones mundiales
	Escenario nacional	Multiculturalidad/pluriculturalidad
		Plurilingüismo
		Universidad intercultural vs. universidad convencional
		Políticas de interculturalidad
		Atención a la diversidad

Tabla 2 - Categorías descriptivas, categorías emergentes, unidades de significado y frecuencia

4 | RESULTADOS

En este apartado se presenta la interpretación de categorías que emergieron durante los diálogos de entrevistas realizadas a los informantes; se rescató ideas y palabras claves que reflejan las experiencias vividas en función al contexto y de personas que le dan sentido y significado. Por lo que se muestra en la figura 1, las categorías que de forma holística identifican significaciones de diversidad cultural en el contexto universitario. La categorización ha permitido delimitar que la diversidad cultural es uno de los aspectos más importantes para la construcción de una universidad intercultural y que la existencia de la diversidad cultural en la universidad es manifestada a través de diversas significaciones.

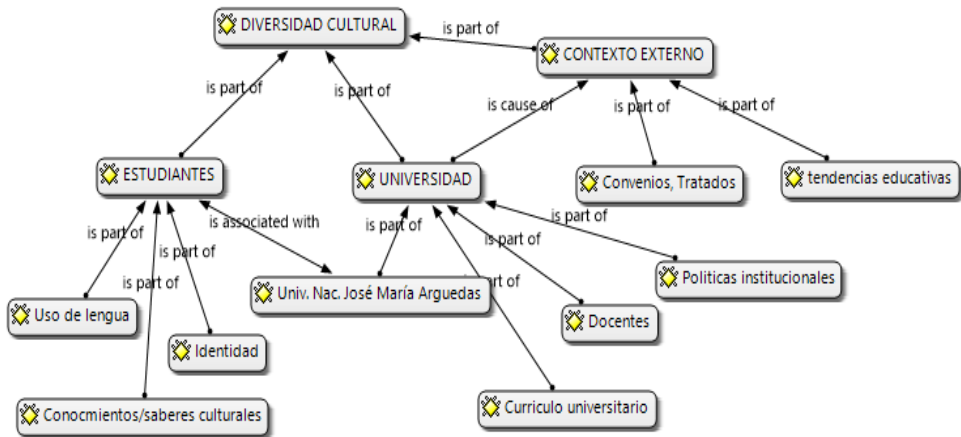


Figura 1 - Redes categoriales sobre diversidad cultural en el contexto universitario

A continuación, se muestran las categorías que forman parte de la diversidad cultural en el contexto universitario las cuales son: entorno individual, entorno institucional y contexto externo.

4.1 Entono individual de la diversidad cultural

Esta categoría arrojó como unidades de significado el uso de lenguas, identidad cultural, conocimientos/saberes culturales y estereotipos/prejuicios/discriminación.

Para estudiantes y docentes el uso de lenguas es una forma de evidencia de diversidad cultural. Las lenguas que más se utilizan en la universidad son castellano y quechua. El informante B señala que *“sí hay evidencias de la existencia de la diversidad cultural, una de las evidencias que yo considero es la presencia de estudiantes que hablan quechua, incluso existen estudiantes que hablan quechua como lengua materna. Sin embargo, las interferencias lingüísticas permiten ver algunas dificultades en su expresión comunicativa, sea oral o escrita, en la confusión de escritura de vocales y consonantes del castellano”*.

El informante D manifiesta que *“Sí domino bastante el quechua porque desde muy pequeña lo hablo; mis papás no saben hablar castellano, ninguno de los dos, pero sí entienden ya que algunos de mis hermanos han aprendido el castellano y tratan de entenderlos; yo nací en esa familia y mi primera lengua ha sido el quechua y hasta ahora me comunico con ellos en quechua”*.

Es muy importante señalar que la lengua quechua es una fuente de transmisión cultural. Por eso el informante G manifiesta: *“en mi pueblo más que nada hablamos el quechua, la mayoría de las personas y toda la comunidad habla el quechua, el 99% de las personas hablaba el quechua anteriormente pero ahora se está perdiendo; me enseñaron el quechua desde que nací, desde que me estaban formando, desde pequeña hablaba el*

quechua; mis padres, mis abuelos, son quechua hablantes”.

Por eso, el informante C manifiesta que *“casi un 60% de los estudiantes que tenemos son provenientes de las comunidades campesinas, entonces ellos están vinculados directamente a la agricultura, la ganadería y otras actividades comunales productivas, ellos tienen conocimientos de los saberes ancestrales transmitidos por sus padres, abuelos y sus familiares”.*

Sin embargo, esto también trae consigo estereotipos, prejuicios y marginación en la universidad. El informante E declara: *“siento que mis compañeros que son de la ciudad me marginan por ser del campo, de una comunidad; ellos se burlan a escondidas de lo que hablo quechua; siento también que me discriminan por el color de mi piel”.*

4.2 Entorno institucional de la diversidad cultural

En esta categoría descriptiva las categorías emergentes estuvieron relacionadas con elementos de interculturalización de la universidad. Las unidades de significado hallados fueron: políticas institucionales, currículo universitario, docentes, estudiantes y, prácticas y relaciones interculturales.

Como institución, desde la universidad hace falta mayores esfuerzos para construir interculturalidad. El informante A manifiesta que *“todavía estamos iniciándolo, no es un tema que ya está terminado, con solamente poner en nuestros documentos de gestión, en nuestro plan estratégico, en nuestra visión y misión reconocer que somos una universidad intercultural no significa que ya somos interculturales, puede ser que esté escrito en el documento, pero nuestra realidad es diferente”.*

Es importante señalar que las políticas institucionales se plasman a través de los documentos de gestión universitaria. La UNAJMA, fue creada como universidad convencional, no fue creada como universidad intercultural; sin embargo, la diversidad cultural es una característica principal de la universidad y la interculturalidad está claramente definida en la visión y misión universitaria:

Universidad Nacional José María Arguedas	
Visión	Somos una universidad intercultural de reconocido prestigio nacional e internacional, generadora de ciencia y tecnología, en armonía con el ambiente, la historia y la cultura regional, con carreras profesionales acreditadas y una contribución efectiva al desarrollo local, regional y nacional
Misión	“Somos una universidad pública, con orientación intercultural , que brinda formación profesional integral y realiza investigación científica, humanista y tecnológica de calidad para el desarrollo de la región Apurímac y el País”.

*el resaltado en negrita son realizadas por los autores

Tabla 3 - Visión y misión de la Universidad Nacional José María Arguedas

La construcción de la interculturalidad en la UNAJMA todavía es un proceso en inicio. Por eso, el informante A manifiesta que *“se debe dar a conocer si realmente ésta*

es la visión y misión de la universidad, si la interculturalidad está presente en algún plan de trabajo o hay algún proyecto; a mí como docente nunca me han hecho partícipe de decir “docente esta universidad tiene en su visión, misión la interculturalidad” y como perteneciente a esta universidad deberíamos ser conocedores qué plan, qué proyecto de interculturalidad se está trabajando en la universidad y no lo conozco”.

Por otro lado, el nombre de José María Arguedas que tiene la universidad es relevante en la construcción de la interculturalidad: *“gracias al trabajo de José María Arguedas, el Perú se reconoce como culturalmente diverso, lo que antes no sucedía; ese reconocimiento de diversidad cultural está teniendo un avance porque antes sólo era un discurso; José María Arguedas es el que puso los cimientos para conocer el Perú profundo porque sus obras literarias, sus estudios antropológicos, etnológicos evidencian la riqueza de nuestro país”.*

Los docentes juegan un rol importante en el proceso de construcción de interculturalidad. El informante C manifiesta que: *“en alguna oportunidad yo enseñé el curso de Cultura Andina, en este curso habíamos hecho trabajos etnográficos sobre cosmovisión, sobre vestimenta, sobre medicina tradicional y los muchachos se han desenvuelto muy bien, incluso hacían exposiciones en quechua porque de esa forma se desenvolvían con más confianza; ellos estaban dando a conocer el conocimiento ancestral de su cultura en un espacio académico que es la universidad, ellos creían que en la universidad nunca podían expresar ese conocimiento, sino que a la universidad venían a aprender o conocer planteamientos teóricos, enfoques teóricos desde el occidente”.*

El informante B señalaba que *“primero debemos valorar la diversidad cultural e incorporarlo en nuestra formación académica; no está todavía presente, por ejemplo si hablamos en el ámbito de las ciencias empresariales, es que para nada está incorporado estos saberes de cómo funcionaba la economía tradicional, cómo funcionaban las empresas tradicionales, el emprendimiento tradicional; en ingenierías igualmente, o sea en ingeniería agroindustrial claramente tenemos todo un saber ahí guardado, en la ingeniería de la conservación de los alimentos, en la transformación de alimentos, en la producción de alimentos, etc., yo creo que ahí tenemos todo un saber pero que los docentes no lo incorporan porque no le presta atención a estos conocimientos ancestrales”.*

Se pone de manifiesto que todavía hace falta desplegar mayores esfuerzos para construir interculturalidad desde el ámbito institucional y sobre todo, desde una gestión universitaria basada en la interculturalidad

4.3 Entorno externo de la diversidad cultural

En esta categoría descriptiva las categorías emergentes estuvieron relacionadas con elementos del escenario mundial y escenario nacional cuyas unidades de significado halladas fueron las tendencias educativas, convenios/tratados internacionales y declaraciones mundiales; así como en el escenario nacional el multiculturalismo/

pluriculturalidad, plurilingüismo, universidad intercultural vs. universidad convencional, políticas de interculturalidad y atención a la diversidad.

Constituyen una fortaleza estos escenarios para construir interculturalidad en la universidad. Teniendo en consideración la diversidad cultural que existe en la universidad, se debe comenzar a trabajar la consolidación del enfoque intercultural.

En ese sentido, se debe buscar un modelo educativo propio, que considere toda la riqueza cultural de estudiantes, docentes y del entorno de la universidad, dejando de lado el modelo europeo de universidad. El informante B señalaba que: *“la influencia de considerar a nuestro país como un país monocultural está en la universidad, se sigue enseñando desde esa perspectiva del saber y del conocimiento occidental, todavía no se ha incorporado el conocimiento intercultural en la universidad, no se ha incorporado esa perspectiva primero de reconocimiento de la diversidad cultural, y construir la interculturalidad; no se puede hablar de una universidad que no reconoce la diversidad cultural cuando no se incorpora el conocimiento andino en la construcción de ciencia, los saberes originarios de nuestro pueblo deben ser estudiados, sistematizados y difundidos porque en la universidad se hace ciencia”*.

Las prácticas culturales que se desarrollan dentro de la universidad son aisladas; por eso, el informante A manifestaba que *“el primer paso es trabajar la sensibilización en toda la institución, para comprender la necesidad de incorporar este enfoque intercultural en nuestro trabajo como docente, como estudiante, como administrativo, en nuestra cotidianidad, es decir, esa es su seña de identidad de esta universidad”*.

Por ello, el informante C resaltaba que *“la diversidad cultural está presente en nuestra universidad, esa universidad de “Todas las Sangres” que José María Arguedas ha promovido, él como precursor de la interculturalidad nos ha hecho conocer que la diversidad cultural está en el país, en la universidad y está en ese pedazo de sierra que es Andahuaylas”*.

Desde el contexto externo es una valiosa oportunidad porque las tendencias educativas existentes valoran la diversidad, especialmente por estar en un país diverso en lo cultural, lingüístico y étnico. Frente a este contexto, lo que se observa es una mayor complejidad para adoptar un enfoque de universidad intercultural

5 | DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Considerar la diversidad cultural para construir universidad en el contexto universitario es un proceso en construcción, de manera particular en la UNAJMA, a pesar de que existen evidencias para incorporar la diversidad cultural en diferentes espacios académicos, administrativos e institucionales. Existe fuerte evidencia empírica de diversidad cultural desde el nivel individual e institucional hacia los escenarios externos.

Considerar la educación intercultural es fundamental para la construcción de una

ciudadanía más inclusiva y con respeto de las diferencias existentes porque también supone reciprocidad cultural (Rivera et al., 2020). En el nivel institucional de la UNAJMA existe una búsqueda de la propia identidad institucional. Se considera la interculturalidad como un desafío en la educación peruana, especialmente en las universidades, considerando que lo intercultural es un enfoque que permite intervenir en procesos de convivencia para fomentar un ambiente de respeto y valoración de lo diverso (Mela-Contreras, 2020, p25).

Los estudiantes de la UNAJMA, que en su gran mayoría proceden de zonas rurales, tienen como lengua materna el quechua y traen consigo saberes locales y ancestrales, los cuales no son considerados en el currículo. Desde esta perspectiva, se debe considerar que los estudiantes son uno de los sectores más representativos de la diversidad en la universidad, especialmente aquellos estudiantes que provienen de zonas rurales y de comunidades. Se busca poner de manifiesto la importancia y necesidad de fortalecer políticas institucionales de atención a grupos vulnerables. Por eso, hace falta interculturalizar también la formación docente (Martínez y Díez, 2019).

Para Walsh (2008) la interculturalidad todavía no existe porque todavía es un proceso en construcción “Va mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas” (p. 140).

Finalmente, estimar la diversidad cultural y construir una universidad intercultural es un desafío en la educación peruana y en particular, en la Universidad Nacional José María Arguedas. Por ello, se debe prestar especial interés en la significación teórica y práctica sobre diversidad cultural porque esto influye en el funcionamiento de las instituciones e individuos

REFERENCIAS

Aguado, T. y Gil, I. (2007). Equidad y diversidad en la educación obligatoria. En *Revista de Educación*. <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re358/re358.pdf>

Briones, C. (2007). La puesta en valor de la diversidad cultural: implicancia y efectos. *Revista Educación y Pedagogía*. 19 (48), pp. 37-56.

Casillas, L. y Santini, L. (2006). *Universidad Intercultural: modelo educativo*. SEP, CGEIB.

Cruz, F. & Stake, R. (2012). Teaching for Equity, Learning about Discrimination in a Meritocratic Society. *Qualitative Research in Education*, 1(2), p. 112-134, <http://dx.doi.org/10.4471/qre.2012.07>

Díez, G. & Mateos, L. (2015). ¿Qué de intercultural tiene la “universidad intercultural”? Del debate político-pedagógico a un estudio de caso veracruzano. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, XXXVI (141), 13-45. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13736896001>

- Dietz, G. & Mateos, L. (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, XXV (49). <https://www.redalyc.org/journal/316/31658531008/31658531008.pdf>
- Durán, M. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista Nacional de Administración*, 3(1), 121-134. <https://doi.org/10.22458/rna.v3i1.477>
- Fornet-Betancourt, R. (2002). Por una filosofía intercultural desde América Latina. *Cuadernos Hispanoamericanos*, 627, 23-28.
- Krainer, A., Aguirre, D., Guerra, M. y Meiser, A. (2017). Educación superior intercultural y diálogo de saberes: el caso de la Amawtay Wasi en Ecuador. *Revista de la Educación Superior* 46 (184), p. 55–76 <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.002>
- López, J. (2012). Universidad e interculturalidad. En *Universidad e interculturalidad. Desafíos para América Latina*. Editores Tubino, F. y Mansilla K., 13-28. Red Internacional de Estudios Interculturales. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Martínez, L., Laura, M. (2019). La enseñanza de la diversidad cultural en la formación docente. Cinco dilemas para el debate. *Revista del IICE*, 45, pp. 15-30.
- Maya, C. Méndez, J. y Mendoza F. (2017). Atención a la diversidad estudiantil: retos en el contexto universitario mexicano. *Revista de Investigación en Educación*, 15 (1), pp. 62-74. <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Mela-Contreras, J. (2020). Educación en competencias interculturales para la diversidad cultural, étnica y sexual. La experiencia del proyecto “Cineduka” en escuelas básicas chilenas. *MODULEMA*, 4, 24-41. <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v4i015156>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina. UNESCO.
- Peñalva Véleza A. & Leiva Olivencia, J. (2017). Attitudes and perceptions towards cultural diversity and interculturality in the university context. *A comparative study. Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 237, 548-553. <https://core.ac.uk/reader/157754038>
- Piñero, M. y Rivera, M. (2013). *Investigación cualitativa: orientaciones procedimentales*. Barquisimeto. UPEL-IPB. <https://www.urbe.edu/UDWLibrary/InfoBook.do?id=514703>
- Rivera Ríos, A. R., Galdós Sotolondo, S. Á., & Espinoza Freire, E. E. (2020). Educación intercultural y aprendizaje significativo: un reto para la educación básica en el Ecuador. *Revista Conrado*, 16(75), 390-396.
- Ruiz Cerquera, M. A., & Álvarez Díaz, M. B. (2020). La necesidad de la atención a la diversidad cultural desde las instituciones educativas colombianas. *Revista Conrado*, 16(75), 125-130 <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n75/1990-8644-rc-16-75-125.pdf>
- Schmelkes, S. (2011). Programas de formación académica para estudiantes indígenas en México. En S. Didou Aupetit y E. Remedi Allione (coords.), *Educación superior de carácter étnico en México: pendientes para la reflexión*, pp. 65-78, CINVESTAV.

Soto Fraga, M. C. (2020). Apuntes para la práctica de la educación multicultural en Colombia. *Revista Conrado*, 16(77), 272-279.

UNESCO (2002). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. Una visión, una plataforma conceptual, un semillero de ideas, un paradigma nuevo*. París: Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf>

UNESCO (2005). *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural: Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*; volumen 1. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147054>

Vasilachis de Gialdino, I. (2020). *Estrategias de investigación cualitativa: Volumen II*. Editorial GEDISA. <https://books.google.com.pe/books?id=8qm0DwAAQBAJ&lpg=PP1&hl=es&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>

Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, (9), 131-152

CAPÍTULO 4

MATERIAIS DIDÁTICOS MULTISSENSORIAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Data de aceite: 01/09/2022

Luciana Maria Santos de Arruda

Instituto Benjamin Constant – IBC

Adriany de Ávila Melo Sampaio

LAGEPOP. IG. UFU

Este artigo faz parte da dissertação de Mestrado orientada pela professora Dr.^a Adriany de Ávila Melo Sampaio/ Instituto de Geografia (IG) -Universidade Federal de Uberlândia (UFU), defendida em: 2014.

RESUMO: As experiências didático-pedagógicas são necessárias para o processo de ensino e de aprendizagem em qualquer disciplina escolar. Mas quando falamos do Ensino de Geografia para alunos com deficiência visual, precisamos recontextualizar para que esse aluno possa construir o seu conhecimento através de experiências multissensoriais, nas quais os outros sentidos sejam utilizados. Repensar o Ensino de Geografia para alunos com deficiência visual no que tange ao conceito de paisagem, a partir de uma vivência sensorial, torna-se possível por meio da construção do conceito através de uma dimensão de texturas, aromas, sons e sabores, sendo necessário então explorar o tato, o olfato, a audição e o paladar. Isso é possível a partir de uma didática multissensorial e com materiais didáticos sensoriais. Para isso o objetivo da pesquisa de mestrado realizada no curso de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) foi a criação de

materiais didáticos multissensoriais utilizando as experiências vividas pelos alunos na paisagem que compõem o Instituto Benjamin Constant (IBC), uma escola especializada no ensino de alunos com deficiência visual, localizada no bairro da Urca na zona sul da cidade do Rio de Janeiro. Por meio de atividades sensoriais, foram construídos materiais didáticos que pudessem auxiliar os alunos na compreensão do conceito de paisagem e possibilitando a utilização dos sentidos. Para isso, o percurso casa-escola foi o ponto de partida para as observações das paisagens, a escolha por alunos cegos se deu pela proposta da pesquisa em utilizar os demais sentidos que não a visão, agregando estes aos materiais. Como resultado da pesquisa obteve-se: mapas mentais de cada aluno do seu trajeto casa-escola, mapas táteis de cada trajeto, fotografias áudio-descritas das paisagens escolhidas por cada aluno e uma maquete multissensorial de uma paisagem da escola escolhida em conjunto pelos alunos. O referencial teórico da pesquisa foi pautado em Tuan (2012) e Soler (1999), considerando acerca dessa paisagem multissensorial. Assim, pensar uma educação geográfica significativa independente do aluno e da realidade que o cerca é muito importante na sociedade inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Mapa em Alto Relevo. Audiodescrição. Maquete Tátil.

**MULTI-SENSORY TEACHING MATERIALS
NO GEOGRAPHY EDUCATION FOR
STUDENTS WITH VISUAL DEFICIENCY**

ABSTRACT: The didactic-pedagogical experiences

are necessary for the teaching and learning process in any discipline. But when we talk about the Teaching of Geography for students with visual impairment, we need to recast so that the student can build your knowledge through multi-sensorial experiences, in which the other senses are used. Rethink the teaching of Geography for students with visual disability with regard to the concept of landscape, from a sensory experience, becomes possible through the construction of the concept through a textures dimension scents, sounds and flavors, then explore the sense of touch, smell, hearing and taste. This is possible from a multi-sensory teaching and with teaching materials. The goal of the masters research held at the postgraduate course in geography Universidade Federal de Uberlândia (UFU) was the creation of teaching materials using the multi-sensorial experiences by students in landscape the Benjamin Constant Institute (IBC), a school that specializes in teaching students with visual impairment, in Urca in the South of the city of Rio de Janeiro. Through sensory activities, teaching materials were built that could assist students in understanding the concept of landscape and allowing the use of the senses. For that, the journey home-school was the starting point for the observations of landscapes, the choice for blind students took the research proposal using the other senses than sight, adding these to materials. As a result of the research we obtained: mental maps of each student of his home-school path, tactile maps of each path, audio-described photographs of the landscapes chosen by each student and a multisensory model of a school landscape chosen together by the students. The theoretical reference of the research was based on Tuan (2012) and Soler (1999), considering the approach of this multisensory landscape. So, think of a significant geographic education independent of the student and the reality that surrounds him is very important in inclusive society.

KEYWORDS: High Relief Map. Audiodescription. Tactile model.

INTRODUÇÃO

Este artigo faz parte da pesquisa de mestrado intitulada: O ensino de Geografia para alunos com Deficiência Visual: novas metodologias para abordar o conceito de paisagem, resultado de oito anos de ensino da disciplina de Geografia para alunos com deficiência visual no Instituto Benjamin Constant (IBC), escola especializada no ensino de alunos cegos e com baixa visão. O estudo partiu da necessidade de que as pessoas com deficiência visual apresentam caminhos sensoriais diferentes e encontram dificuldades no processo de ensino e aprendizagem que podem ser minimizadas com o uso de materiais didáticos que possibilitem agregar os demais sentidos.

Quando falamos do ensino de Geografia para alunos com deficiência visual, precisamos recontextualizar para que esse aluno possa construir o seu conhecimento através de experiências multissensoriais, nas quais os outros sentidos sejam utilizados. Dessa forma, a presente pesquisa busca, através da utilização de materiais didáticos sensoriais, corroborar a relevância dessa metodologia no ensino de alunos com deficiência visual.

O conceito de paisagem foi o escolhido para a construção dos materiais didáticos sensoriais permitindo através de uma dimensão de texturas, aromas, sons e sabores,

apresentados a partir de uma vivência sensorial, isso é possível a partir de uma didática multissensorial e com materiais didáticos sensoriais. Sendo assim nos apropriamos dessa didática para trabalhar as novas abordagens de paisagens: a sonora e a olfativa, na junção com os demais sentidos, possibilitando a construção de uma paisagem multissensorial.

A maneira como as pessoas cegas percebem o mundo e se relacionam com ele sem dúvida passa pelos demais sentidos, não que os videntes também não utilizem todos os sentidos. Mas ver o mundo pelo o olfato, pelo paladar, pelo tato, pela audição enfim pelo corpo (sinestesia) toma a dimensão de um ato visível para uma pessoa cega, pois como Porto (2005, p. 25) afirma “o invisível aos olhos do cego não é invisível a sua sensibilidade, intencionalidade e interioridade”.

Esse ver com o corpo permite que os outros sentidos tornem-se centros geradores de uma nova percepção da paisagem. Então, o som da chuva permite que se saiba identificar uma paisagem, assim como cheiro que essa chuva deixa no contato com os elementos da paisagem. Exemplificamos na seguinte passagem de Sack (2010):

[...] ele escreveu que o som da chuva, ao qual nunca antes prestara atenção, agora podia delinear para ele toda uma paisagem: na calçada o som da chuva era um, na grama era outro. E assim por diante nos arbustos, na cerca que separava o jardim da rua (SACK, 2010, p. 180).

O tato, o olfato e o paladar são os sentidos da proximidade, enquanto que a audição e a visão são os sentidos da distância. Somente poderemos ter uma experiência multissensorial quando efetivamente estimularmos os nossos sentidos. Tuan (2013) sinaliza:

O paladar, o olfato, a sensibilidade da pele e a audição não podem individualmente (nem sequer talvez juntos) tornar-nos cientes de um mundo exterior habitado por objetos. No entanto, em combinação com as faculdades “espacializantes” da visão e do tato, esses sentidos essencialmente não distanciadores enriquecem muito nossa apreensão do caráter espacial e geométrico do mundo [...] (TUAN, 2013, p.22).

Essa paisagem faz parte da realidade de todos e, neste trabalho, apoiamos nas pesquisas de Soler (1999). Em sua obra, o autor discute a didática multissensorial para pessoas com deficiência visual e para videntes. Os materiais didáticos sensoriais desenvolvidos nesta pesquisa possuem a característica de agregar os sentidos para que os alunos percebam a paisagem e possam interpretá-la. Sendo assim apresentaremos as paisagens: sonora, olfativa e multissensorial que estão presentes nos materiais.

A paisagem sonora

Nesse início de século XXI, é grande o destaque dado à questão das paisagens sensoriais, e a paisagem sonora é uma delas. Em seu texto “o retorno da paisagem à Geografia”, Jorge Gaspar (2014) destaca termos novos no vocabulário geográfico que são: *soundscape* (paisagem sonora) e *smellscape* (paisagem olfativa).

A paisagem sonora é um termo cunhado pelo professor R Murray Schafer (2011) no livro “A afinação do mundo”, onde indica três elementos principais na paisagem sonora: sons fundamentais, sinais e marcas sonoras. Eles são definidos por Schafer (2011) da seguinte maneira:

Os **sons fundamentais** de uma paisagem são os sons criados por sua geografia e clima: água, vento, planícies, pássaros, insetos e animais. Muitos desses sons podem encerrar um significado arquétipo, isto é, podem ter-se imprimido tão profundamente nas pessoas que os ouvem que a vida sem eles seria sentida como um claro empobrecimento. Os **sinais** são sons destacados, ouvidos conscientemente. Qualquer som pode ser ouvido conscientemente e, desse modo, qualquer som pode tornar-se uma figura ou sinal. Não raro os sinais sonoros podem ser organizados dentro de códigos bastante elaborados, que permitem mensagens de considerável complexidade a serem transmitidas àqueles que podem interpretá-las. É o caso, por exemplo, da cor chasse (trompa de caça), ou dos apitos de trem ou navio. O termo **marca sonora** deriva de marco e se refere a um som da comunidade que seja único ou que possua determinadas qualidades que o tornem especialmente significativo ou notado pelo povo daquele lugar. Uma vez identificada a marca sonora, é necessário protegê-la porque as marcas sonoras tornam única a vida acústica da comunidade (SCHAFER,2011,p.26-27)

As paisagens sonoras imprimem características e identidades aos lugares, sendo evocados nas falas, nos sotaques, agindo diretamente em cada indivíduo. Todas as paisagens possuem seus sons fundamentais, os sinais próprios e as marcas sonoras. Então, podemos pensar que determinados sons caracterizam o *locus* da nossa pesquisa, o IBC.

Por isso, o interesse de agregar o som a um dos materiais produzidos na busca de uma maior significação da paisagem, de um elo afetivo entre o aluno e a paisagem do IBC. Sendo a paisagem sonora compreendida como todos os sons do ambiente, foi necessário fazer um recorte nessa paisagem para que possamos realizar a pesquisa, pois trabalhamos com duas paisagens sonoras do IBC.

A paisagem olfativa

A outra escolha sensorial inserida no material didático foi o olfato. Os cheiros também são fundamentais à orientação no espaço e para a sua caracterização. O próprio IBC possui odores específicos para cada paisagem ali encontrada. Os das salas de aula, dos corredores, do pátio interno quando a grama é cortada, do refeitório anunciando a preparação para o almoço, o cheiro das frutas nas árvores que estão próximas as salas de aula.

Esses odores provocam lembranças de experiências vividas e constroem mais uma vez uma afetividade com essas paisagens. Por exemplo, na paisagem onde ocorrem as atividades da educação física, vários são os odores que a compõem. Podemos falar do cheiro das árvores, do campo sintético, da piscina, do ginásio.

É importante lembrar que a percepção olfativa para pessoas com deficiência visual é

marcante, pois a partir dela se pode identificar a presença dos elementos que formam esta paisagem. Então, a presença de uma loja de roupas, do cheiro do pão da padaria, isto de fato contribui para a construção de uma paisagem.

Tuan (2012, p.26) ratifica que “o odor tem o poder de evocar lembranças vívidas, carregadas emocionalmente, de eventos e cenas passadas”. Então, pode-se refletir que a paisagem olfativa agregada ao material didático pode contribuir para a análise da paisagem.

A paisagem multissensorial

A didática multissensorial é muito bem definida por Soler (1999, p. 45) como um método pedagógico para o ensino e aprendizagem que utiliza todos os sentidos humanos possíveis para captar informações do meio que nos rodeia. Nesta pesquisa, ela é experienciada, mas se faz necessário que o professor estimule os alunos a observar a paisagem com mais detalhes, que ele seja o mediador dessa experiência. Vale ressaltar que, os estudos de Soler foram aplicados no ensino da disciplina de Ciências, mas esta metodologia é possível ser trabalhada em todas as disciplinas e também podemos incluir todos os alunos, pessoas com deficiência visual ou videntes.

Esta didática viabiliza uma aprendizagem em que todos os canais perceptivos são importantes, não valorizando demais somente o visual, ou auditivo, e assim por diante. Na pesquisa de Ballestero-Alvarez intitulada “Multissensorialidade no Ensino de Desenho a Cegos”, o mesmo afirma que:

[...]entende-se por multissensorialidade a utilização de dois ou mais sentidos para a percepção sensorial ou aquisição sinestésica, relação que se estabelece espontaneamente entre uma percepção e outra (BALLESTERO-ALVAREZ, 2002, p.10).

Soler (1999), em seu estudo, classifica os sentidos em sintéticos e analíticos. Os sintéticos são aqueles em que percebemos o fenômeno de forma global, estes compreendem a visão, a audição, o olfato e o paladar. Já os sentidos analíticos são aqueles em que se percebe o fenômeno por meio do entendimento de partes do que está sendo observado – neste caso, o tato.

O ideal, segundo Soler (1999), é que o aluno seja capaz de combinar os sentidos analíticos e os sintéticos na construção do conhecimento. Quando a didática multissensorial é utilizada para a construção da paisagem multissensorial, os sentidos analíticos e sintéticos estão presentes nos materiais didáticos sensoriais – ora em conjunto, ora individualmente.

Portanto, deve-se considerar, no ensino de alunos com deficiência visual, a valorização e utilização dos sentidos: auditivo (áudio-livros, filmes com áudio-descrição), do tátil (mapas, globos e maquetes), do olfativo (material que transmita através do cheiro característica de um determinado lugar), o gustativo (alimentos de diferentes regiões). Também, a utilização de materiais com texturas e livros didáticos adaptados ou textos transcritos em braille e tipo ampliado.

OS LOCAIS DA PESQUISA E OS ALUNOS PARTICIPANTES

O Departamento de Educação (DED), formado por toda a escola do IBC, incluindo a 2ª Fase (6º ao 9º ano), é o local onde a pesquisa foi desenvolvida. A escolha por esta fase se deu pelo fato da pesquisadora ter um vínculo direto com o Departamento, por ser professora nesta Fase.

O quantitativo de alunos na 2ª Fase naquele momento da pesquisa era de 78 alunos: 47 alunos de baixa visão e 31 alunos cegos. Desses o número de alunos do 6º ano foi de 22 alunos, sendo somente três alunos cegos. Os três alunos cegos foram os participantes da pesquisa.

A divisão de produção e pesquisa de material especializado (DPME) é responsável pela produção e distribuição do material didático-pedagógico para instituições educacionais nacionais e estrangeiras. Levando-se em conta a maneira peculiar das pessoas com deficiência visual perceber a realidade, os recursos didáticos especializados são construídos com elementos sensíveis às suas percepções tátil-sinestésica, auditiva, olfativa e visual. Também são confeccionados materiais didáticos para atender desde a educação infantil até o ensino médio das disciplinas Matemática, Ciências, Geografia, História, Física, Química e as demais atividades desenvolvidas no instituto como orientação e mobilidade, Braille e outras.

O DPME participou da pesquisa na produção dos mapas táteis e da maquete multissensorial. A experiência adquirida ao longo dos anos possibilitou que a produção desses materiais ocorresse nessa divisão, e profissionais que ali trabalham puderam contribuir com seus conhecimentos. Para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência visual, tornam-se imprescindíveis nas escolas os recursos didáticos táteis confeccionados em diferentes texturas e também em *thermoform*¹.

Quanto ao critério utilizado para a escolha dos alunos participantes da pesquisa, não se caracterizou por estabelecer um perfil de aluno, e nem que fossem da mesma turma. Os fatores de seleção foram: alunos cegos e que deveriam estar no 6º ano do Ensino Fundamental. Vale ressaltar que, ao serem selecionados os alunos cegos não significou que fossem cegos totais, pois os alunos participantes possuem resíduo visual.

A escolha por alunos cegos se deu pela proposta da pesquisa em utilizar os demais sentidos que não a visão, agregando estes aos materiais, e a escolha do 6º ano foi em função dos conceitos-chave da Geografia serem estudados com maior profundidade nesse início da 2ª Fase, posteriormente sendo trabalhado nos demais anos e sendo escolhido o conceito de paisagem. Durante todo o processo da pesquisa se deu a utilização do braille e da tinta aos materiais didáticos produzidos. Para caracterizar os alunos e manter suas identidades preservadas, optamos pela colocação de números em vez de nomes fictícios:

¹ Segundo Sena (2008, p. 100) para a produção de cópias das matrizes feitas com as técnicas que utilizam alumínio ou colagem, podem ser utilizados alguns tipos de plástico (brailon, brailex, PVC ou PET). Os mapas são colocados em uma máquina Thermophorm. A máquina utiliza o calor e o vácuo para copiar no plástico as informações da matriz.

alunos 1, 2 e 3.

As atividades sensoriais desenvolvidas

Os materiais didáticos sensoriais produzidos nesta pesquisa foram resultantes de atividades sensoriais nas quais os alunos experienciaram a paisagem do trajeto casa-escola IBC e depois somente a escola IBC. A fase inicial foi uma conversa de esclarecimento sobre tudo que seria tratado na pesquisa, sendo também utilizado como metodologia o estudo do meio nas atividades referentes ao IBC. Todas as atividades foram realizadas no contraturno dos alunos (tarde), e as duas primeiras na sala de aula. As outras foram realizadas por meio de saídas da sala de aula.

As atividades sensoriais ocorreram em cinco etapas, da seguinte maneira:

1ª etapa: Trajeto casa-escola, constituiu-se de narrativas dos alunos sobre o percurso até o IBC, com observações a respeito dos cheiros e dos sons desse trajeto. Descrição do mapa mental de cada um e como observavam a mudança na paisagem.

2ª etapa: Desenho do mapa mental na tela de desenho. Todos, com suas especificidades, desenharam o seu trajeto casa-escola.

3ª etapa: Museu de maquetes do IBC. Houve apresentação da maquete da escola, onde foram observadas as paisagens da escola, informações sobre o espaço físico. Nesta etapa, foram questionados com quais espaços se identificavam e por quê, se era por conta do cheiro ou do som. Ao final, cada aluno escolheu duas paisagens da escola: uma que eles mais se identificavam e a outra com que não tinham nenhuma afeição.

4ª etapa: Paisagens sonoras e olfativas da escola. A atividade compreendeu o caminho da sala de aula até a paisagem escolhida por cada aluno. E foi realizada a identificação de cada paisagem a partir das descrições dos alunos.

5ª etapa: Fotografias de alunos participaram, em conjunto com a pesquisadora, do registro de fotografias das paisagens escolhidas. Todos foram *in loco* para a realização dessa atividade.

Os materiais didáticos sensoriais

Como resultado de todas as atividades obteve-se: mapas mentais de cada aluno do seu trajeto casa-escola, mapas táteis de cada trajeto, fotografias áudio-descritas das paisagens escolhidas por cada aluno e uma maquete multissensorial de uma paisagem da escola escolhida em conjunto pelos alunos. Na elaboração e produção desses materiais, foram utilizados, e também que todos eles foram testados com revisores cegos e depois aplicados com os alunos.

Segundo Cerqueira e Ferreira (1996, p. 26), para a construção de materiais didáticos sensoriais devem-se ser levar em conta: o tamanho do material (adequado aos alunos); significação tátil (diferentes texturas); aceitação (que não provoque no aluno uma

rejeição ao tocá-lo); estimulação visual (contraste de cores); fidelidade (ao modelo original); facilidade de manuseio (proporcionar ao aluno fácil utilização do material); resistência (maior durabilidade com o frequente manuseio) e segurança (não oferecendo nenhum risco ao aluno). Para a construção de materiais didáticos adaptados, existem diversas técnicas².

No caso de mapas e maquetes, é possível trabalhar desde materiais muito baratos até impressoras 3D. Para esta pesquisa, optou-se pela técnica de construção em colagem dos mapas e, na maquete, por materiais acessíveis e de diferentes texturas.

O mapa mental dos alunos

Essa atividade foi proposta para que os alunos representassem as paisagens do trajeto casa-escola, colocando as percepções que observam nesse percurso e como os outros sentidos trabalham em conjunto para que essa paisagem seja percebida. Nesta atividade, cada aluno foi descrevendo o seu trajeto. Segundo Kozel (2007, p. 120) “o conceito de mundo vivido, trazido pela fenomenologia passa a ser aporte significativo para entender os mapas mentais”. Dessa forma, esses mapas representam o mundo no qual esses alunos estão inseridos.



Figura 1: Mapas mentais– Alunos 1, 2 e 3

Foto de: ARRUDA, L. M. S, 2013.

Os mapas mentais descritos e com giz de cera pelos alunos nas telas de desenho apresentam a forma como esses alunos constroem e organizam as suas representações espaciais com autonomia. Essas representações são criadas a partir das percepções, lembranças e experiências nesses espaços. E representar esse espaço do cotidiano, eles estão representando o espaço vivido.

Chamamos aqui, de autonomia espacial, o processo de deslocamento no espaço escolar de modo independente no sentido de ter, em mente/no pensamento, a consolidação da organização espacial da escola. Desse modo, o aluno cego, consegue não somente se deslocar com mais confiança no espaço escolar, mas é capaz também de projetar no mesmo, inúmeras atividades a partir de suas práticas sociais, como brincadeiras. Isso porque o real concreto se torna, para o aluno, em real concebido. Esta é uma etapa importante no processo cognitivo do aluno, pois para que a criança cega consiga compreender de forma real as informações geográficas (ARRUDA et

² Consultar Sena (2008).

A autonomia espacial desses alunos passa, segundo Almeida; Passini (2008, p.26) “por níveis na construção do conhecimento: do vivido ao percebido e deste ao concebido”. No caso dos alunos, a construção dessa autonomia espacial ocorre por meio dos outros sentidos a partir das relações socioculturais destes. Isso pode ser observado nas descrições dos mapas mentais dos alunos até o IBC.

A segunda atividade, do desenho do mapa mental de cada um, estimulou a prosseguir a pesquisa na perspectiva de uma proposta cartográfica que, segundo Rocha (2008 *apud* NOGUEIRA, 2009, p. 162) “o mapa mental pode ser usado como um recurso para se chegar à elaboração de mapas cartográficos nos ensinos fundamental e médio”.

Os mapas táteis do percurso casa-escola

Com o resultado dos mapas mentais de cada aluno, a ideia foi transformá-los em mapa táteis para que os mesmos pudessem identificar no mapa da cidade do Rio de Janeiro- RJ os pontos indicados como referência. Desse modo, partiu-se para a construção destes no DPME, onde foi obtida toda estrutura para dar prosseguimento à pesquisa. Para uma melhor compreensão da organização do espaço geográfico, o uso da linguagem cartográfica é primordial, pois essa linguagem possibilita fazer a leitura desse espaço.

Dessa forma, o estudo cartográfico é de suma importância desde o início da escolaridade. O estudo das representações cartográficas contribui para além da compreensão de mapas: contribui também para que os alunos desenvolvam conhecimentos e capacidades relativos à representação do espaço vivido (ALMEIDA; ARRUDA; MIOTO, 2011, p.32).

Em se tratando de trabalhar a cartografia com alunos com deficiência visual, os mapas táteis que são produzidos em alto relevo para que pessoas com deficiência possam compreender a informação é o melhor material a ser utilizado. “São chamados mapas táteis quando estão em formato que possa ser decodificado pelo tato. Nesses casos, são construídos, com signos elevados (em relevo) em uma superfície plana e são direcionados a pessoas com deficiência visual (cegas e baixa visão) [...]” (ALMEIDA; CARMO; SENA, 2011, p. 378).

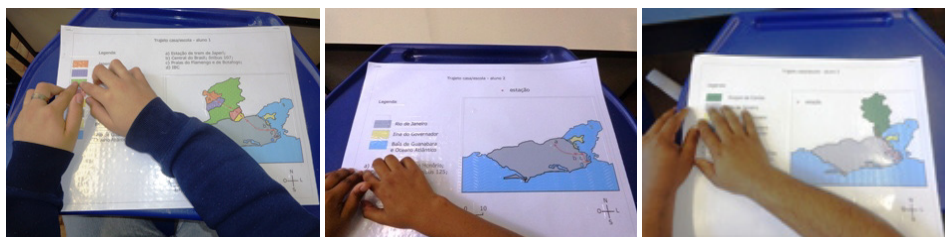


Figura 2: Mapas táteis– Alunos 1, 2 e 3

Foto de: ARRUDA, L. M. S, 2013.

A apresentação dos mapas para os alunos era sempre iniciada pelo título e, depois a leitura da legenda com o reconhecimento das texturas. Após isso, os alunos exploravam o posicionamento dos pontos cardeais e das escalas. Nos mapas, por representarem as distâncias dos municípios onde os alunos residiam até o bairro da Urca, foi necessário incluir os demais municípios pelos quais os alunos passaram nesse deslocamento.

Os alunos sinalizaram que já conheciam mapa tátil, mas também observaram que nem todas as informações são possíveis de serem incluídas no mapa. Quanto ao percurso, eles também conseguiram identificar as referências sinalizadas por eles nos mapas mentais.

Áudio-descrições(AD) das paisagens dos alunos

Os alunos fizeram as escolhas das paisagens a partir de experiências que tiveram no IBC durante os esses anos de estudo que resultaram em paisagens topofílicas e topofóbicas desses alunos. Para Tuan (2012, p. 140), “a natureza produz sensações deletáveis” e essas paisagens produzem nesses alunos sensações de bem-estar e de repulsa. Todas as paisagens escolhidas estão de alguma forma, no dia-a-dia dos alunos.

A áudio-descrição (AD) é a transformação de imagens em palavras (textos) tornando acessível às pessoas com deficiência visual eventos culturais como cinema, teatro, televisão, exposições em museus (quadros e esculturas). O seu principal objetivo, além de atingir as pessoas com deficiência, é também auxiliar as pessoas com deficiência intelectual e dislexia, entre outros.

A audiodescrição amplia, assim, o entendimento não somente das pessoas com deficiência visual, como também de pessoas com deficiência intelectual, pessoas com dislexia e pessoas idosas. Ou seja, uma plena participação dos diferentes públicos: que todos possam apreciar as artes e a cultura, com a eliminação de barreiras físicas, atitudinais e comunicacionais (MOTTA, 2010, p.58).

Áudio-descrições das paisagens:

Aluno 1: fotografia do pátio interno do Instituto Benjamin Constant, com gramado verde e aparado. À direita e ao fundo, prédios de três pavimentos na cor ocre, com janelas retangulares na cor cinza. Os prédios à direita são ligados aos demais por duas passagens. A primeira liga os prédios no segundo pavimento. A segunda, localizada no terceiro pavimento, é fechada com pequenas janelas. No centro do gramado, uma passagem coberta e apoiada por pilastras dos dois lados, por onde duas pessoas caminham. Ao fundo desses prédios, uma formação rochosa.



Figura 3: pátio interno

Foto de: ARRUDA, L. M. S, 2013.

Aluno 2: fotografia de um gramado verde e aparado onde são observados dois muros em forma perpendicular. Próximo ao muro da direita, que é branco, um aglomerado de bananeiras. Atrás desse muro há uma formação rochosa. Localizadas próximo ao muro da esquerda, duas mangueiras com frutos. A parte superior desse muro está pintada de branco e a parte inferior está com pedras à mostra.



Figura 4: área próxima a pista de corrida

Foto de: ARRUDA, L. M. S, 2013.

Aluno 3: fotografia da Praça dos Ledores, onde aparece uma cobertura de acrílico sustentada por vigas de madeira, sobre uma área cimentada rodeada por árvores. À esquerda, separado por uma tela de arame, um parquinho com dois brinquedos de plástico: um escorregador e uma casinha. Ao fundo, um banco de cimento e parte do primeiro e segundo pavimentos do prédio do IBC.



Figura 5: Praça dos Ledores

Foto de: ARRUDA, L. M. S, 2013.

O resultado desse material foi positivo e comprovou que realmente a AD proporcionou uma melhor compreensão das imagens dessas paisagens por parte dos alunos com deficiência visual. Isso possibilita mais um recurso pedagógico no Ensino de Geografia.

A maquete multissensorial

A maquete multissensorial foi pensada para reproduzir uma paisagem do IBC que permitisse aos alunos observar como esta era e como se apresenta hoje, com as várias mudanças ocorridas na escola. No caso, o campo de futebol do IBC, a partir da biblioteca Louis Braille, pois os alunos faziam várias perguntas sobre esta parte da escola. Na maquete, foram agregados os sentidos: tato, olfato e a audição na representação da paisagem que abarca desde a biblioteca Louis Braille até o morro localizado na parte de trás do IBC, compreendendo também a piscina e o ginásio.



Figura 6: Montagem da maquete
Foto de: ARRUDA, L. M. S, 2014.

A inserção do olfato na maquete se deu por meio de essência de mata na forma de *spray* sendo borrifado no relevo que encontra-se na maquete. A dúvida seria se, desta forma, o cheiro não se espalharia pela maquete como um todo. Mas sendo testado com uma única borrifada não comprometeu o material. Com relação à sonorização foram utilizados componentes de um rádio para a montagem sendo estes bem simples e de fácil acesso, sendo sonorizados na maquete o campo de futebol e a piscina. Vale ressaltar que a maquete foi construída no DPME, sendo desmontável para o transporte até a escola.

Testes dos alunos

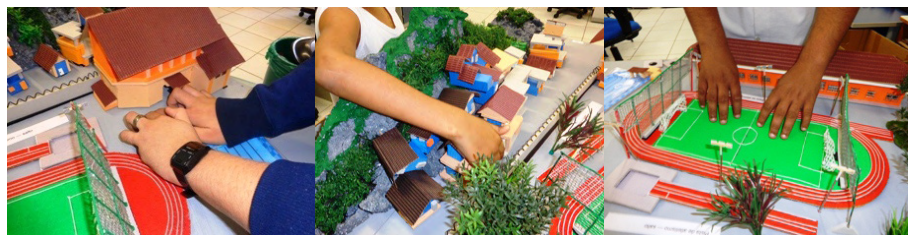


Figura 7: testagem com os alunos 1, 2 e 3
Foto de: ARRUDA, L. M. S, 2014.

Em todo o processo de testagem da maquete, os alunos foram orientados pela pesquisadora-mestranda a partir da biblioteca e seguir os pontos com as legendas e atentar aos detalhes de cada objeto. Ao chegar na piscina, o som era ligado pela pesquisadora, assim como no campo também era acionado o mecanismo sonoro. As impressões deixadas pela utilização do som e do cheiro agregaram conhecimento para alguns e a outros não surpreendeu, pois, no conjunto como um todo eles seriam apenas um complemento.

A maquete e os demais materiais aqui construídos tiveram uma boa aceitação por todas as pessoas com deficiência visual envolvidas nos testes, possibilitando, assim, alternativas de metodologias no ensino e aprendizagem do conceito de paisagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar novas propostas para o conceito de paisagem por meio dos sentidos foi abordado na pesquisa, pois a paisagem sonora e a olfativa ainda são incipientes na Geografia. Mas a junção da percepção com a didática multissensorial permitiu uma reflexão sobre a construção de uma paisagem que abarque os sentidos.

Essa paisagem multissensorial possibilitou ser pensada a construção de materiais didáticos sensoriais utilizando diferentes linguagens e tratando da realidade que cerca esses alunos. Para isso, a paisagem do dia a dia do IBC foi o campo de inspiração. O material didático tátil aparece como uma ferramenta pedagógica para trabalhar o conceito, e também a didática multissensorial, a partir do relato em que os alunos eram incentivados a utilizar os sentidos para compreender a paisagem participando efetivamente das aulas.

Os materiais didáticos táteis são de suma importância, e as pessoas com deficiência visual precisam ser estimuladas a usarem esses materiais. Também é necessário que estes sejam funcionais e que possam propiciar a esses alunos um aprendizado da Geografia que os tornem cidadão críticos da realidade que os cercam. Não se esquecendo do professor como o grande mediador do processo de ensino e aprendizagem.

Vale ainda a utilização da áudio-descrição nas atividades em que diferentes linguagens possam ser trabalhadas: fotos, vídeos, filmes, entre outros. Nota-se que o desafio a ser vencido é a construção de novas metodologias no ensino de Geografia, que estimule o aluno com deficiência visual e os aproxime dos conteúdos abordados nas aulas, e que esses conteúdos façam sentido à realidade desse aluno. Com isso, obter novas estratégias de ensino e aprendizagem se faz necessário.

Criar materiais didáticos táteis funcionais, que possam enriquecer as aulas e contribuir para que o aluno possa compreender a disciplina. O aluno cego precisa dominar alguns materiais básicos, indispensáveis no processo ensino e aprendizagem e entre esses materiais, destacam-se: reglete e punção, textos transcritos em braille. O professor, principalmente, deve ler em braille, e saber fazer uso do mapa tátil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Diones Carlos de Souza; ARRUDA, Luciana Maria Santos de; MIOTTO, Ana Cristina Felipe. Prática de Ensino em Geografia no contexto do curso de qualificação de professores na área da deficiência visual. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, n.48, p.31-40, 2011.

ALMEIDA, Regina Araújo de; CARMO, Waldirene Ribeiro do; SENA, Carla Cristina Reinaldo Gimenes de. Técnicas Inclusivas de Ensino de Geografia. In: VENTURI, Luis Antonio Bittar, (Org.). Geografia: práticas de campo, laboratório e sala de aula. São Paulo: Editora Sarandi, p. 356-380. 2011.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **O espaço geográfico: ensino e representação**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 96.

ARRUDA, Luciana Maria Santos de; BOAS, Priscila Baldner Villas; JÚNIOR, Hilton Marcos da COSTA Silva; MAGALHÃES, Gabrielle Ramalho de; ROCHA, Ana Angelita. **A Construção da Geografia Ensinada e Apreendida** – Um olhar no cotidiano escolar do Instituto Benjamin Constant. Anais. Encontro Nacional de Geógrafos, Porto Alegre, 2010. P. 121-124.

ARRUDA, L. M. S. **O ensino de Geografia para alunos com deficiência visual: novas metodologias para abordar o conceito de paisagem**. Dissertação de mestrado. Uberlândia, 2014. p. 149.

BALLESTERO-ALVAREZ, José Alfonso. **Multissensorialidade no ensino de desenho para cego**. 2002. 121f. Dissertação (Mestrado em Artes). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo. 2002.

CERQUEIRA, Jonir Bechara; FERREIRA, Elise de Melo Borba. Recursos Didáticos na Educação Especial. **Revista Benjamin Constant**, n. 5, p. 24-29, 1996.

GASPAR, Jorge. **O retorno da paisagem à geografia**. Finistera, XXXVI, 72, 2001, p. 83-99. Disponível em: <http://www.ceg.ul.pt/finistera/numeros/2001-72/72_08.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2014.

KOZEL, Salete. Mapas mentais – uma forma de linguagem: perspectivas metodológicas. In: KOZEL, Salete; SILVA, Josué da Costa; FILHO, Sylvio Fausto (Orgs). **Da percepção e cognição a representação: reconstruções teóricas da Geografia Cultural e Humanista**. São Paulo: Terceira Margem; Curitiba, 2007.

MOTTA, Livia. A audiodescrição vai à ópera. In: **Audiodescrição: transformando imagens em palavras**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

NOGUEIRA, Ruth E. **Motivações Hodiernas para ensinar Geografia**. Nova Letra: Florianópolis, 2009. P. 252.

PORTO, Eline. **A corporeidade do cego: novos olhares**. São Paulo: Unimep: Memnon, 2005. p. 127.

SACKS, Oliver. **O olhar da mente**. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SCHAFER, R. Murray. **A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora**. Tradução Marisa Trench Fonterrada. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011. p. 382.

SENA, Carla Cristina Reinaldo Gimenes de. **Cartografia tátil no ensino de Geografia**: uma proposta metodológica de desenvolvimento e associação de recursos didáticos adaptados a pessoas com deficiência visual. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, FFLCH/USP. São Paulo. 2008.

SOLER, M. A. **Didáctica multissensorial de las ciencias**: um nuevo método para alumnos ciegos, deficientes visuales, y también sin problemas de visión. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1999. P. 263.

TUAN, Yi Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente; tradução de Livia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2012. p. 342.

TUAN, Yi Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência; tradução: Livia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2013.

POBREZA NO MEIO URBANO: CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS NO BAIRRO DE MUATALA, CIDADE DE NAMPULA

Data de aceite: 01/09/2022

Anifo Inusso Moniz Martinho

Universidade Lúrio

Nampula- Moçambique

<https://orcid.org/0000-0001-8333-2964>

RESUMO: A pobreza é um dos principais entraves para o desenvolvimento de vários países no mundo incluindo Moçambique, visto que esta afecta directamente os sectores chaves que impulsionam a economia, particularmente a área de educação, saúde e desenvolvimento do capital humano. Por esta razão, este trabalho tem como objectivo analisar a pobreza no meio urbano, sobretudo as suas causas e consequências no bairro de Muatala, cidade de Nampula. Portanto, este trabalho baseou-se fundamentalmente numa pesquisa qualitativa, e usamos a técnica de inquérito por entrevista, questionário e a observação. Nesta perspectiva, os resultados da pesquisa indicam que a pobreza no bairro de Muatala, cidade de Nampula, tem como principal causa o desemprego e falta de fontes alternativas de renda que sejam sustentáveis para a sobrevivência das famílias. As conclusões apontam que dentre as várias consequências da pobreza neste bairro, destacam-se o excessivo consumo de álcool, drogas e prática de criminalidade entre os jovens. Para além disso, algumas raparigas recorrem a prostituição como forma de angariar valores monetários para o sustento familiar.

PALAVRAS-CHAVE: Pobreza, meio urbano,

desemprego, cidade de Nampula.

ABSTRACT: Poverty is one of the main obstacles to the development of several countries in the world, including Mozambique, as it directly affects key sectors that drive the economy, particularly education, health and human capital development. For this reason, this study aims to analyze poverty in the urban environment, especially its causes and consequences in the Muatala, Nampula neighborhood. Therefore, this work was fundamentally based on a qualitative research, and we used the technique of inquiry by interview, questionnaire and observation. In this perspective, the results of the research indicate that poverty in the Muatala, Nampula city, has as its main cause unemployment and lack of alternative source of income that are sustainable for the survival of the families. The conclusions point out that among the several consequences of poverty in this neighborhood are the excessive consumption of alcohol, drugs and practice of crime among young people. In addition, some girls resort to prostitution as a way to raise money for family support.

KEYWORDS: Poverty, urban environment, unemployment, Nampula city.

1 | INTRODUÇÃO

Nesta parte introdutória, apresentamos o objecto de estudo, a pertinência da pesquisa, os resultados mais relevantes e as partes constituintes do artigo. Esta pesquisa foi realizada no bairro de Muatala, cidade de

Nampula, e tem como objecto de estudo a pobreza, que por sinal afecta um número considerável de habitantes nesta urbe.

A escolha do tema *pobreza no meio urbano: causas e consequências no bairro de Muatala-cidade de Nampula*, devem-se a três razões principais que passamos a citar: (1) *curiosidade individual* – relacionada ao facto de querer perceber os motivos do elevado índice de pobreza no bairro de Muatala; (2) *factores sociais* – pelo facto de ter alguns familiares e amigo que residentes neste bairro; e (3) *Inquietação científica* – pelo facto de existirem poucos estudos que se focalizam sobre a pobreza nas cidades, pois a maioria da literatura cingisse no estudo da pobreza no meio rural, ou seja, este estudo visa acrescentar a literatura existente neste campo de conhecimento.

Portanto, este estudo torna-se pertinente na medida em que permite compreender as razões que estão por detrás da pobreza na cidade de Nampula, particularmente no bairro de Muatala. Sendo assim, os resultados desta investigação poderão ajudar a propor medidas concretas que levem a estancar este mal, que por sinal, afecta vários estratos da sociedade. Nesta ordem de ideias, como forma de operacionalizar a nossa investigação avançámos com a seguinte pergunta de partida: ***Quais são as causas e consequências da pobreza no bairro de Muatala, cidade de Nampula?***

Efectivamente, este artigo esta dividido em quatro partes. Na primeira parte fazemos a introdução, na segunda parte apresentamos o enquadramento teórico, ou seja, fazemos a revisão da literatura; na terceira parte apresentamos a metodologia usada para a realização do estudo, e na quarta parte fazemos a apresentação, análise e discussão dos resultados. Finalmente, fazemos a conclusão, e trazemos as referências bibliográficas usadas para a realização do estudo.

2 | REVISÃO DA LITERATURA

Nesta secção do trabalho apresentamos a revisão da literatura, ou seja, trazemos os pontos de vistas e opiniões dos vários autores sobre a temática em análise. O conceito de pobreza tem merecido atenção de vários pesquisadores como o caso de Swiatkowski (2003), que afirma, que um dos grandes problemas relacionados com os estudos sobre a pobreza prende-se com os seus diferentes significados. Assim, existem duas teorias básicas que marcam o panorama dos estudos sobre a pobreza, que são: ***a teoria económica*** e a teoria relativista ***ou culturalista***. De acordo com a ***teoria económica***, o facto de a pobreza ser uma construção social das organizações internacionais, significa que aquilo que a constitui e define se pode modificar (e tem vindo a modificar) em função das perspectivas daqueles que a definem e que dispõem dos fundos para a “combater”.

Portanto, a ***teoria económica*** parte do princípio que a pobreza não é resultante de relações históricas e sociais, mas sim é algo existente nas sociedades e que estas têm de eliminar de forma a preservar a funcionalidade social. Porém, a ***teoria relativista ou***

culturalista, considera que a pobreza é um fenómeno social complexo, e pressupõe uma relação entre aqueles que têm poder e meios e os que não os têm, implicando assim uma situação de conflito. De acordo com a perspectiva relativista, as definições de pobreza podem variar em função de lógicas relacionais e em função das estruturas económicas e culturais das sociedades (Swiatkowski, 2003).

Nesta linha de pensamento, torna-se importante destacar as duas principais abordagens para a pobreza: **pobreza absoluta e pobreza relativa**. **A pobreza absoluta** fundamenta-se na ideia da *subsistência*, ou seja, condições básicas que devem ser preenchidas para que se mantenha uma existência fisicamente saudável. Assim, quem carece dessas necessidades fundamentais para a existência humana (alimentos suficientes, abrigo e roupas) é classificado como um indivíduo que vive na pobreza (Giddens, 2005). Porém, os defensores **da pobreza relativa**, afirmam que a pobreza deve ser definida tendo em conta os aspectos culturais, e não ser medida segundo um padrão universal de privação.

Sendo assim, a pobreza pode ser explicada tendo em conta a duas abordagens principais que são: as teorias que enxergam a pobreza como algo produzido e reproduzido por forças estruturais da sociedade e as teorias que vêem os indivíduos pobres como responsáveis por sua própria pobreza (Giddens, 2005).

Na opinião de Brito et al. (2010), a pobreza é um problema de mentalidade e cultura, e está patente na mente dos pobres, e é visível pela maneira de viver que eles adoptam, ou seja, os pobres são materialmente pobres porque sofrem de pobreza mental. Neste âmbito, Costa (1998), defende que a pobreza é a situação de privação resultante da falta de recursos, enquanto que o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 1997), conceitua a pobreza como sendo uma negação de escolhas e oportunidades para viver uma vida longa e aceitável.

Portanto, Amaro (2003), corrobora com o ponto de vista dos autores anteriormente citados, ao afirmar que, a pobreza é a incapacidade de desenvolver uma vida longa, saudável e criativa, e de usufruir de um nível decente de vida, com liberdade, dignidade e respeito por si próprio, bem como respeito pelos outros.

Para Friedmann (1996), a pobreza é uma condição de *disempowerment* sistemático pela qual condições estruturais implícitas mantêm pobres os pobres e confinam o seu acesso ao poder social ao nível de sobrevivência diária, pois é no acesso às bases do poder social que os pobres ganham algum poder na sociedade. Segundo a Comissão sobre Direitos Sociais Económicos e Culturais das Nações Unidas (2001), citado por Costa (2008), a pobreza pode ser definida como uma condição humana caracterizada por privação sustentada ou crónica de recursos, capacidades, escolhas, segurança e poder necessários para o gozo de um adequado padrão de vida e outros direitos civis, culturais, económicos, políticos e sociais.

No entanto, a pobreza é uma das dimensões mais visíveis, da exclusão social. Sendo assim, a distinção entre os dois conceitos permite enquadrar situações relativamente

similares de pobreza, mas que se traduzem em diferentes modalidades ou níveis de exclusão social. Nesta óptica, entende-se por *exclusão social* como sendo as formas pelos quais os indivíduos podem ser afastados do pleno envolvimento na sociedade, como por exemplo, as pessoas que vivem em bairros sociais degradados com escolas pobres e poucas oportunidades de emprego numa respectiva área (Bunga, 2015).

Ainda sobre a exclusão social, Bunga (2015), acrescenta que esta pode ser dividida em vários tipos como **económica**, caracterizada pelas más condições de vida ou privações de recursos, com baixos níveis de instrução e qualificação profissional, etc.; **social**, visível pela privação relacional, caracterizada pelo isolamento como o caso dos idosos, deficientes; **culturais** que se manifesta através do racismo, da xenofobia e preconceitos diversos que estão na origem deste tipo de exclusão, que frequentemente se configuram em rupturas simultâneas com vários outros sistemas, nomeadamente o **económico** (pobreza), o **territorial** (guetização e degradação habitacional), o **emprego** (insegurança laboral); **patológico**, relaciona-se com doenças de ordem psicológica ou mental; e **comportamento autodestrutivo**, relacionado com o alcoolismo, toxicod dependência, prostituição, droga, etc.

• **Características e manifestações da pobreza**

Baseando-se na teoria culturalista ou relativista, Lewis (1961), defende que a pobreza possui as seguintes características: **características económicas** (desemprego, subemprego, salários baixos, trabalho infantil, enfim, uma luta pela sobrevivência; **Características sociais** (residência em bairros degradados e superlotados, espírito gregário, iniciação precoce na vida sexual, solidariedade familiar muito forte, etc.); e **características psicológicas** (índice elevado de alcoolismo, recurso à violência física não só na resolução de conflitos como na educação das crianças, abandono precoce do lar por parte das mães e dos filhos).

Por um lado, a pobreza possui outras características notáveis como a orientação no presente e uma capacidade fraca para obter vantagens ou fazer planos para o futuro. Aliado a isto, dada a sua fraca qualificação profissional, dificilmente os pobres encontram colocação em empregos bem remunerados, o que faz com que elaborem várias estratégias para aumentar o seu orçamento familiar. Igualmente, a falta de recursos económicos impede-os de recorrerem ao crédito formal, uma vez que a banca não empresta dinheiro a quem não tenha uma situação económica estável.

Por outro lado, devido a privação de recursos, dificilmente os pobres enviam os seus filhos para a escola, para além de que enfrentam dificuldades para o acesso a uma assistência de qualidade na saúde, conduzindo assim a uma continuidade das condições de pobreza para a geração seguinte, dando origem a uma espécie de reprodução social da pobreza (Lewis, 1961).

Por sua vez, Rodrigues (2009), analisando a pobreza no meio rural, defende que esta traduz-se numa escassez básica de recursos, originada na baixa produtividade agrícola,

na falta desta e também na falta de actividades económicas alternativas por oposição a uma pobreza urbana ligada a exclusão, aos baixos rendimentos, ao desemprego ou à precariedade do emprego, às doenças por falta de condições sanitárias, às dependências químicas, às deficiências físicas, à discriminação urbana e à segregação social.

- **Causas e consequências da pobreza**

Segundo Oliveira (2012), os vários relatórios do PNUD demonstram um aumento das condições de pobreza e consequentemente da exclusão social a nível mundial. Na opinião de Amaro (2003) as principais causas e consequências da pobreza são as seguintes: **factores macros** (*globais*) relacionados com as configurações económicas em todo o mundo, os modelos económicos, os planos de desenvolvimento e a globalização da economia; **factores meso** (*locais ou sectoriais*), tais como políticas regionais ou locais, discriminação contra imigrantes, toxicodependentes, portadores de doenças, etc., existência de culturas locais fechadas, entre outras, **factores micro** (pessoais e familiares), dos quais se destacam a dimensão e estatuto da família, o acesso aos serviços básicos de saúde e educação, a situação dos idosos, entre outros.

Analisando a pobreza no continente africano, Guest (2005), refere que apesar de existirem muitos recursos naturais este é o continente mais fustigado a nível mundial. Nesta mesma linha de pensamento, Kankwenda (2000), avança que a pobreza em África está associada às seguintes causas: medidas económicas inadequadas; falta de investimento (sobretudo investimento estrangeiro); inoperacionalidade do sector agrícola; falta de cooperação entre os vários países; instabilidade política; bem como conflitos internos e externos.

Sen (1999), argumenta que a fome é a consequência mais dramática da pobreza, visto que uma das consequências deste fenómeno é a falta de rendimentos para cobrir as despesas das famílias. De facto, os pobres possuem condições péssimas de alojamento, isto é, os mais pobres recorrem aos bairros periféricos na sua maioria degradados porque não conseguem suportar os custos com uma habitação condigna. Igualmente, nota-se a superlotação no mesmo alojamento porque várias famílias partilham o mesmo alojamento, o que resulta em más condições de habitabilidade e o difícil acesso às infra-estruturas básicas tais como: rede de esgotos, recolha de lixo, iluminação das vias de acesso, entre outras (Sen, 1999). De acordo com o Fundo da Nações Unidas para a População (FNUAP, 2017), a taxa de pobreza em Moçambique actualmente ronda em 46.1%, conforme o quarto inquérito sobre a pobreza realizado entre 2014/2015. Segundo a mesma fonte, a pobreza rural situa-se em 50.1%, enquanto a urbana ronda nos 37.4%.

3 | METODOLOGIAS

Segundo Rodrigues (2007), “a metodologia é um conjunto de abordagens, técnicas e processos utilizados pela ciência para formular e resolver problemas de aquisição objectiva

do conhecimento de uma maneira sistemática”. Na opinião de Patton (1990), citado por Carmo e Ferreira (1998), uma das formas de tornar um plano de investigação mais sólido é usar a triangulação, isto é, fazer combinação de metodologias no estudo dos mesmos fenómenos ou programas. Tal significa, utilizar diferentes métodos ou dados incluindo a combinação de abordagens quantitativas e qualitativas. Com base nestes pressupostos, os instrumentos usados para a colecta de dados nesta investigação foram a ficha de observação, inquérito por entrevista, e inquérito por questionário.

De acordo com Gil (2002), “o estudo de campo focaliza uma comunidade que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra actividade humana. Neste tipo de estudo, basicamente a pesquisa é desenvolvida por meio da observação directa das actividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo” (p.53).

No âmbito da realização deste estudo, fizemos a revisão bibliográfica, que permitiu colectar ideias, visões e teses dos vários autores de modo a corporizar a revisão da literatura, acompanhado do estudo empírico (trabalho de campo), que permitiu a obtenção de dados respondentes a nossa questão de investigação.

Para Marconi e Lakatos (2007), a delimitação do universo consiste em explicitar que pessoas ou coisas serão pesquisadas, enumerando-as suas características comuns, como por exemplo: sexo, faixa etária, organização a que pertencem comunidade onde vivem. De acordo com estes autores, a amostra só ocorre quando a pesquisa não é censitária, isto é, não abrange a totalidade dos componentes do universo, surgindo a necessidade de investigar apenas uma parte dessa população.

Sendo assim, o público-alvo desta pesquisa foram os cidadãos residentes no bairro de Muatala, na cidade de Nampula. Assim, participaram neste estudo um total de oito (8) indivíduos, sendo quatro (4) do sexo masculino, e quatro do sexo feminino. Como metodologias de análise e interpretação dos dados usamos a análise de conteúdo, que segundo Bardin (1977), consiste num conjunto de técnicas de análise das comunicações que, não devem ser utilizada apenas para se proceder a uma descrição do conteúdo das mensagens, pois a sua principal finalidade é a inferência de conhecimentos relativos as condições de produção (ou eventualmente de recepção), com ajuda de indicadores quantitativos ou não.

Na opinião de Carmo e Ferreira (1998) a realização de qualquer investigação implica por parte do investigador a observância de princípios éticos geralmente aceites pela comunidade de investigadores em ciências sociais. Com base nesta linha de pensamento, os participantes desta investigação tiveram direito ao anonimato, à confidencialidade e a participação voluntária, ou seja, foram informados sobre o objectivo do estudo, e estes aceitaram participar voluntariamente. Para garantir a confidencialidade e anonimato, bem como para auxiliar a análise de dados atribuímos designações de sujeito A, B, C, D, E, etc

aos participantes da pesquisa.

4 | APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após a revisão bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo, seguiu-se para a fase de interpretação dos resultados. Como resultado da análise de conteúdo, emergiram as seguintes categorias: desemprego, consumo de álcool e drogas, criminalidade, prostituição e degradação habitacional. Efectivamente a 4ª Avaliação Nacional da Pobreza em Moçambique constatou que a região norte do país elevou os índices de pobreza, passando de 45% para 55%. De facto, na chamada capital do norte (Nampula) a Pobreza aumentou de 49,1% para 57,1%, visto que existiam em 2002/2003 1.693.552 indivíduos pobres e passaram a ser 2.860.509 nampulenses abaixo do limiar da Pobreza entre 2014 e 2015 (Caldeira, 2016).

Nesta vertente, a pobreza também aumentou em Nampula e Cabo Delgado, de tal modo que relativamente as província do norte como um todo, a taxa de pobreza geral aumentou entre 2008 e 2009; e 2014 e 2015 de 45.1% para 55.1% (FNUAP, 2017). Como afirmamos anteriormente, este estudo contou com oito (8) participantes. Efectivamente, 87% dos inquiridos considera-se como sendo pobres, enquanto que 13% considera-se que não são pobres, conforme os dados patentes no gráfico 1.

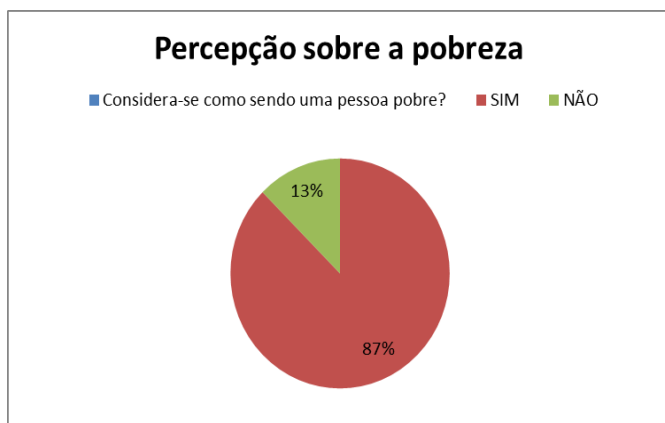


Gráfico 1: Percepção dos cidadãos do bairro de Muatala sobre a pobreza

Fonte: Autor

Na verdade, no bairro de Muatala, cidade de Nampula, têm sido reportados vários casos de criminalidade, e outros casos de cidadãos que escaparam de linchamentos como resultado de desestabilização da ordem e tranquilidade pública. A título de exemplo, destacam-se o grupo de jovens malfeitores alcunhados de “os que não comem” e os “Nacatanas” que aterrorizam os residentes do bairro de Muatala em pleno dia e na calada

da noite.

De acordo com Giddens (2005), os crimes de rua tais como: roubo, arrombamentos e agressões são perpetrados maioritariamente por jovens do sexo masculino, na qual tem como principal causa o desemprego, falta de aulas e a pobreza, mas também associam-se factores como o consumo de álcool e drogas. Neste diapasão, no decurso desta investigação, entrevistamos a **sujeita A**, que por sinal viveu o trauma de agressão, e teve um filho hospitalizado pela mesma causa. Deste modo, quando confrontada com a questão: podia dar mais detalhes sobre o episódio da agressão física que sofreu? Esta pronunciou-se nos seguintes termos:

Sujeita A: *“Nem gosto de recordar este triste episódio, naquele dia eu e o meu filho saíamos dum cerimónia familiar, de repente quando atravessávamos aquele riacho perto da manilha um grupo de quatro indivíduos mandaram-nos parar e falaram que queremos telefone e dinheiro, dai meu filho tentou resistir entregar o celular e eles começaram a nos bater e levaram os nossos telefones e carteira, e ele começou a sagrar e alguns vizinhos vieram ajudar-nos”.*

Capucha (2005), refere que sendo a pobreza um fenómeno multidimensional, as suas causas resultam da acção conjugada de determinados factores dos quais se destaca a falta de emprego, que pelo seu efeito estruturante terá grande impacto no sistemas de redistribuição dos rendimentos e dos recursos materiais.

De facto, constatamos essa realidade no bairro de Muatala, porque pelos resultados observados no terreno, a maioria dos responsáveis dos agregados familiares não possuem um emprego formal e vivem de trabalhos ou actividades periódicas designadas de *biscatos* ou *boladas*, que pela sua temporalidade acabam não sendo suficiente para a sobrevivência diária dos seus familiares, levando assim a uma privação na alimentação e conseqüentemente na má nutrição das crianças. Nesta senda, colocamos a seguinte questão ao sujeito **C**: Qual é o teu emprego ou fonte de renda? Este respondeu dizendo:

Sujeito C: *“Eu não tenho emprego, mas já trabalhei como guarda-nocturno na casa do senhor Hamed, no bairro dos poetas. Mas quando o meu boss voltou para a terra dele não consegui outro job. Assim vendo vinho (Quillili) aqui em casa e minha mulher vende bolinhos para sustentarmos as nossas crianças”.*

De acordo com Lewis (1961), uma das características da pobreza tem haver com o índice elevado de alcoolismo. De facto, verificamos que existe uma forte ligação entre a pobreza e as variáveis desemprego e consumo de álcool no bairro de Muatala, sobretudo entre os jovens, visto que a maior parte destes estão desprovidos de uma actividade formal e lícita economicamente remunerada (emprego), razão pela qual recorrem ao consumo de álcool, particularmente bebidas de fabrico caseiro comumente conhecidas como *Quillili* e *cabanga*, por serem mais baratas comparativamente a bebidas de fabrico industrial.

Assim, os jovens do bairro de Muatala, cidade de Nampula consomem o álcool como forma de passar o tempo, esquecer alguns problemas e aliviar-se do estresse causado pela pobreza. A título de exemplo, interpelamos o jovem aqui identificado como **sujeito D**, que

afirmou ter concluído a 12ª classe em 2016, e quando questionado: Por quê razão consome álcool em pleno dia laboral? Este comentou o seguinte:

Sujeito D: *“Vou fazer o quê se não beber, eu já procurei emprego na cidade e cansei. Emprego não é para quem quer, é preciso ter costas quentes, e eu que sou da família pobre e ninguém me conheci, nunca vou conseguir job, já gastei meus trocos a reconhecer e fotocopiar papeladas mas até agora não consegui emprego, por isso estou aqui a beber um pouco para aliviar meus estresses da vida”.*

De facto, a degradação do meio habitacional bem como a precariedade da saúde são consequências da pobreza, o que acaba levando um processo cumulativo de factores que conduzem a desintegração social (MSSS, 2006). Nesta óptica, no decurso desta investigação constatamos que a maioria dos residentes do bairro de Muatala vive em casas de construções precária, feitas de tijolo de ardeite (matope) e algumas cobertas de chapa de zinco ou capim. Para além disso, nota-se que o saneamento do meio não é dos melhores, o que proporciona um atentado a saúde pública, sobretudo para ocorrências de doenças como malária e as de origem hídrica como a cólera, sobretudo no período chuvoso. Associado a isto, é visível um acentuado desordenamento territorial e falta de iluminação nas vias de acesso, que poderá estar a contribuir para a ocorrências de crimes na calada da noite.

Não obstante, nos vários bairros da cidade de Nampula, particularmente no bairro de Muatala existem raparigas que vivem em grupo, individualmente ou em famílias, que mesmo desempregadas são capazes de custear as suas despesas e das suas famílias recorrendo a prática da prostituição. Certamente, como consequência da pobreza estas jovens encontram na prostituição a única forma para a sua sobrevivência e algumas vezes até para a sobrevivência dos seus familiares.

A título de exemplo apresentamos a jovem aqui identificada como **sujeita E**, de 22 anos de idade, que morra com a sua mãe de 47 anos de idade, que por sinal é desempregada, e os seus três irmãos, que quando a colocamos a seguinte questão: Visto que todos nessa casa são desempregados, quem custeia as vossas despesas? Esta pronunciou-se nos seguintes termos:

Sujeita E: *“ Eu sou a responsável desta casa, a casa é da minha mãe, mas fui eu que coloquei energia nessa casa, sou eu que faço rancho [...]. Não trabalho, mas tenho meu namorado que patrocina a pagar essas contas. Ele é casado, mas tem vindo aqui em casa e minha mãe conhece”.*

Efectivamente, através dos argumentos da jovem supracitada, bem como dos resultados da nossa observação, constatamos que por razões de pobreza muitas famílias no bairro de Muatala, cidade de Nampula encontram nas suas filhas uma forma de sobrevivência, ou seja, através da prática sexual as jovens passam a obter valores monetários para o seu sustento, e algumas vezes até para cobrir as despesas dos seus familiares, passando assim de dependentes para independentes ainda como uma idade

menor.

5 | CONCLUSÃO

Esta pesquisa objectivou analisar as causas e consequências da pobreza no meio urbano, particularmente no bairro de Muatala, cidade de Nampula. Diferentemente das zonas rurais onde a principal actividade económica para a sobrevivência das famílias é a agricultura, pesca, entre outras, nas cidades as principais actividades económicas são de nível secundário e terciário, ou seja, nas cidades predominam actividades relacionadas com a prestação de serviços, o que implica na maioria das vezes uma formação ou especialização do individuo (educação/ instrução) de modo a ter um determinado emprego seja numa instituição ou sector de serviço público ou privado.

Neste âmbito, estabelecemos uma relação ou paralelismo entre as causas e efeitos da pobreza, ou seja, os cidadãos do bairro de Muatala apontam a falta de emprego (desemprego) como sendo o principal motivo para o estado de pobreza em que se encontram. Também as fontes de renda que a maioria dessas famílias possui não são sustentáveis para a sua sobrevivência, visto que se resumem no comércio informal de alguns produtos comestíveis (bolinhos, pães, badjias, maheu etc.).

Ainda no que tange a pobreza, advêm consequências como consumo de álcool, sobretudo bebidas de fabrico caseiro vulgarmente conhecidas como *cabanga e quilili*, visto que a maior parte dos jovens desempregados encontram aqui uma forma de desabar e amainar o estresse, ou seja, esquecer os problemas relacionados com a pobreza. A propósito, emergiu um clima de criminalidade neste bairro, que segundo as fontes são perpetrados por jovens sem nenhuma ocupação, que em pleno luz do dia consomem álcool e drogas.

Portanto, os resultados da pesquisa mostram que a pobreza no bairro de Muatala, cidade de Nampula tem como principal causa o desemprego e falta de fontes alternativas de renda que sejam sustentáveis para a sua sobrevivência e dos seus familiares. Dum modo geral, as conclusões desta pesquisa apontam que dentre as várias consequências da pobreza no bairro de Muatala, destacam-se o excessivo consumo de álcool, drogas e prática de criminalidade entre os jovens. Para além disso, algumas raparigas recorrem a prática da prostituição como forma de angariar valores monetários para o sustento familiar.

REFERÊNCIAS

AMARO, R. **A Luta Contra a Pobreza e a Exclusão Social em Portugal**. Suíça: STEP, 2003.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRITO, L. et. all. (Orgs.). **Pobreza, Desigualdade e Vulnerabilidade em Moçambique**. Maputo: IESE, 2010.

Bunga, C. **Pobreza, Fome e Estratégias de Combate para a sua Mitigação na Cidade do Namibe – Angola**. Dissertação de Mestrado, Lisboa: FCSH-UNL, 2015.

CALDEIRA, A. Pobreza Reduziu em Moçambique mas Aumentou o Número de Moçambicanos Pobres. **Jornal Verdade**. Maputo, 2016.

CAPUCHA, L. **Desafios da Pobreza**. Oeiras, Portugal: Celta Editora, 2005.

CARMO, H.; FERREIRA, M. **Metodologia da Investigação: Guia Para Auto-Aprendizagem**. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.

COSTA, B. A.). **Exclusões Sociais**. Lisboa: Gradiva, 1998.

COSTA, B. A. (Coord.). **Um Olhar sobre a Pobreza, Vulnerabilidade e Exclusão Social no Portugal Contemporâneo**. Lisboa: Gradiva, 2008.

FNUAP. **Suplemento do Relatório sobre o Estado da População Mundial, 2017**. Maputo: FNUAP, 2017.

FRIEDMANN, J. **Empowerment: Uma Política de Desenvolvimento Alternativo**. Oeiras: Celta Editora, 1996.

GIDDENS, A. **Sociologia. 4 ed.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIL, A. **Como Elaborar Projectos de Pesquisa**. 4 ed.. São Paulo: Atlas, 2002.

GUEST, R. **África: Continente Acorrentado – O Passado, o Presente e o Futuro de África**. Porto: Civilização Editora, 2005.

KANKWENDA, M. **Poverty Eradication, Where Stands Africa?** United King Don: Economics Publishers, 2000.

LEWIS, O. **Os Filhos de Sánchez**. Lisboa: Moraes Editores, 1961.

MARCONI, M. A. ; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica. 6. ed.** São Paulo: Editora Atlas, 2007.

Ministério da Solidariedade e Segurança Social (MSSS). (2006). **Pobreza Não**. Disponível em www.google.com. Acessado a 14 de Abril de 2022.

OLIVEIRA, S. Olhar a Pobreza em Angola: Causas, Consequências e Estratégias para a Sua Erradicação. **Revista Ciências Sociais Unisinos, 1**, 29-40, 2012.

PNUD. **Relatório de Desenvolvimento Humano**. Nova York: Oxford University Press, 1997.

RODRIGUES, W. C. **Metodologia Científica**. Paracambi: FAET/IST, 2007.

RODIGUES, U. **Pobreza e Paz nos PALOP**. Lisboa: Sextante Editora, 2009.

SEN, A. **Pobreza e Fomes: Um Ensaio sobre Direitos e Privações**. Lisboa: Terra-mar, 1999.

SWIATKOWSKI, P. **Agency and the economic poverty research in Africa**. Leiden: Afrika Studie Centrum, pp.1-13, 2003.

CAPÍTULO 6

TORNAR-SE UM INTÉRPRETE DE LIBRAS É LEVAR O CONHECIMENTO FECUNDO A ÀQUELES DESPROVIDOS DO DOM DE OUVIR

Data de aceite: 01/09/2022

Cristina Nery Dutra

Centro de Ensino Superior Dom Alberto
Pós- Graduação em Libras
Palmeira das Missões –RS

RESUMO: Com base em todas às pesquisas bibliográficas realizadas, vem-se por meio deste artigo, ressaltar a grande premência primordial, que todas às escolas de regime público ou particular, adéquem-se ao ensino da Língua Brasileira de Sinais. Nesse campo, ficou evidente a extrema necessidade de intérpretes de Libras atuarem em salas de aula, não visto somente como um processo linguístico, mas também como meio de cultura, respeito à gramática e os demais aspectos sociais, culturais e emocionais envolvidos na interação entre ouvintes e falantes e principalmente no auxílio para acontecer à troca de aprendizagem entre alunos portadores da deficiência auditiva e alunos falantes/ouvintes. O intérprete /mediador, deve estar ciente que irá desenvolver competências discursivas, com coerência, que são fontes necessárias para estabelecer estratégias comunicativas verbais ou não-verbais para seus alunos. Sabe-se também, que duas condições preponderantes são de suma importância para tornar-se um intérprete/mediador: simetria e dominância representadas pela harmonia gestual das mãos.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Escola. Valores. Mudança.

ABSTRACT: The Inclusion has been one of the most discussed topics in contemporary times. At the same time, that concepts are born and reborn taking worrying dimensions with social demands, which insist on delimiting physical school spaces, promoting in most cases exclusion. For new practices to be instituted, old concepts must be banished. This article is embedded in proposing to teachers to strive for improvements in all education networks, private or public.

KEYWORDS: Inclusion ,school, values,change.

1 | INTRODUÇÃO

Ser intérprete/mediador não é apenas um trabalho linguístico. Interpretar envolve à busca constante do conhecimento distinto de diferentes contextos da realidade educacional. Compreender as relações entre as linguagens é desafiador. Pois a comunicação dar-se-á, mediante o alargamento da sensibilidade social, emocional e cultural, onde deverá existir a flexibilidade comportamental das partes envolvidas :intérprete, professor, alunos, escola e familiares.

A comunicação sem dúvida é a chave para todos os tipos de relacionamentos e também para ocorrer um desenvolvimento saudável e positivo principalmente no âmbito educacional voltado para o ensino da Língua Brasileira de Sinais. Tarefa que deve ser motivadora para gerar satisfatoriamente o aprendizado esperado por ambas as partes.

É gritante a extrema necessidade de

políticas educacionais públicas, voltadas para todas as classes, mas principalmente para pessoas portadoras de deficiências, aqui neste artigo, será ressaltada a auditiva. Estas são merecedoras de oportunidades em qualquer campo de trabalho, tanto quanto falantes /ouvintes.

Mesmo com a aprovação da Lei nº12.319 de 01/09/2010 que regimenta essa profissão, ainda há falta de oportunidades nesse campo.

A competência comunicativa e tradutória, nasceu para facilitar a interação das pessoas surdas e com ela à esperança de transformar vidas. Também vale ressaltar que nem toda à pessoa que domina a língua de sinais possui competência tradutória e habilidades para ir além das palavras.

O profissional que irá dedicar-se a esse universo encantador, deve estar ciente de que o processo linguístico deve ser dominado juntamente as línguas envolvidas, compreender as ideias presentes e transformadoras em todos os aspectos sociais, emocionais e culturais presentes no contexto a ser interpretado e assimilado pelo educando. Sua dedicação deverá ser exímia. A sociedade deveria abrir portas e reduzir preconceitos em relação a pessoas com deficiência auditiva, somente assim acontecerão mudanças transformadoras positivas, onde o ser humano encontrará a ressignificação da vida.

2 | DESENVOLVIMENTO

A Lei nº12.319, de 1º/09/2010, regulamentou a profissão do Tradutor e Intérprete da LIBRAS.

Na prática é sabido, que o intérprete servirá de ponte entre surdos usuários da Libras e os ouvintes falantes, com o objetivo de estabelecer a comunicação entre ambos.

O contexto no qual o intérprete/mediador será inserido como profissional atuante é bastante amplo e diversificado, mesmo sendo em menores proporções. Atualmente as instituições públicas ou particulares evidenciam a necessidade destes profissionais estarem presentes em salas de aula, de faculdades, seminários, hospitais, reuniões, etc. Este profissional deverá buscar suprir com primazia as eventuais necessidades comunicativas dos alunos com surdez para atingir com êxito o processo de entendimento e aprendizagem.

Essa atividade não deve ser vista ou entendida como um simples processo linguístico, é imprescindível que o profissional tenha total domínio das línguas envolvidas e compreenda as mensagens emitidas nos discursos que vão muito além das palavras, isto é:

_Que o profissional sempre acentue a importância dos aspectos sociais, culturais e emocionais de sua clientela.

A esfera do conhecimento é ampla e extraordinária. Dentro desse universo não seria menor. O intérprete/mediador deve estar em constante busca de atributos para desenvolver seu papel mediante a comunicabilidade tradutória e gramatical para que o aluno com surdez

tenha total acesso e entendimento dos conteúdos transmitidos.

De acordo com Quadros (2007, p 7) o tradutor/intérprete é conceituado como: "a pessoa que interpreta de uma dada língua de sinais para outra língua, ou desta para uma outra língua, destacam-se modalidades, competências e habilidades profissionais."

As competências gramaticais ou linguísticas se atem a regras, códigos de estrutura e pronúncia, com o objetivo de se fazer compreender as expressões ressaltadas, são fontes cogentes, vistas como estratégias comunicativas verbais ou não-verbais.

Os fatores citados abaixo são de extrema importância na tradução e na interpretação para alunos, professores e intérpretes:

- _Cognitivo;
- _Interativo;
- _Interpretativo;
- _Comunicabilidade;
- _Sociolinguístico;

O intérprete deve abandonar rótulos e dar ênfase aos significados e não somente às palavras. O intérprete/mediador passará a ser tácito e prudentemente auxiliará na construção do aprendizado. Irá atrelar tempo, cultura, conhecimento e aprendizagens significativas, promovendo aos alunos com surdez, acesso total aos conteúdos através da Língua Brasileira de Sinais.

Interpretar e mediar uma aula requer muito treino, esforço físico, mental, ética profissional, desempenho e competência. Mas acima de tudo, ter muito amor na profissão que irá abraçar. O profissional deve criar uma atmosfera agradável ao redor de seus alunos, desmistificar conflitos de aprendizagem e canalizar saberes mútuos.

Ensinar é uma arte de amor. Jamais uma aula deve ser impelida sob domínio árduo. Conquistar os alunos, tornar-se parte do mundo deles e ser agraciado com sentimentos de gratidão ao aprender é o que fará a diferença.

Os intérpretes lutaram para a oficialização dessa profissão, à qual deve ser capacitada, qualificada, estimulante, intensa para derrubar as barreiras no processo educacional, onde esses alunos poderão usufruir de seus direitos escolares, exercendo sua cidadania de acordo com os princípios estabelecidos pela constituição de nosso país.

As mantenedoras públicas ou particulares de diferentes âmbitos sociais, devem promover cursos de capacitação e reciclagem dos professores (profissionais intérpretes/mediadores) envolvidos na educação de alunos com surdez. Com isso, objetivar a integração de familiares e escola, potencializando assim plenamente o aprendizado de seus filhos.

A competência sociolinguística considera o papel do falante no contexto da situação e sua escolha de registro e estilo. A acuidade na escolha e coerência nas estratégias usadas para transformar a comunicação verbal em não-verbal, a busca por essas habilidades que torna um intérprete/mediador singular e eficiente.

Desenvolver atividades em tempo real, envolve processo mental de curto e longo prazo, isto é, acurar um raciocínio preciso na prática convencional para os alunos compreenderem e assimilarem o conteúdo referido.

É um grande desafio tornar-se intérprete da Língua de Sinais. Viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares em todos os níveis. Vale ressaltar que também existem surdos oralizados, que usam a voz para leitura labial.

A passos lentos, a história foi transformando-se e criando novas oportunidades, para àqueles que outrora foram vistos como aberrações com anomalias que não se encaixavam nos padrões de normalidade de uma sociedade medíocre e egoísta. Atualmente o (pré) conceito ainda destaca-se com as raízes da maldade, porém, há defensores e opositores que lutam incansavelmente para estabelecerem a igualdade entre os homens.

É preciso abandonar a prática sedimentada nos paradigmas da categoria clínica. Todo o fracasso do aprendizado das pessoas surdas, era infligido às suas próprias limitações.

[...] “a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; é uma experiência visual, uma identidade múltipla ou multifacetada.” SKLIAR (1998, P 11).

Imensa é a escala de valores que deverá continuar em constante evolução. Conforme Wilcox e Wilcox (2005), o professor surdo norte-americano BEM BAHAN propôs que os surdos fossem chamados de “pessoas visuais” em razão de a percepção de mundo ocorrer prioritariamente pelo canal visual.

Torna-se interessante frisar que, assim como no resto do mundo, no Brasil, as primeiras iniciativas no atendimento às pessoas com deficiência tiveram caráter privado, mas com o passar do tempo a perspectiva oralista ainda sofreu atrasos globais significativos no desenvolvimento da aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência auditiva. Esses atrasos deram origem a novas propostas pedagógicas-educacionais, onde possibilitou de maneira efetiva o contato da comunidade surda com os sinais, passando do oralismo para o bilinguismo.

DORZIAT (2002) vê como urgência em prover o surdo da expressão oral e/ou gestos artificiais, como critério básico para seu desenvolvimento cognitivo.

O respeito à língua de sinais e o seu reconhecimento, possibilitaram que a pessoa com surdez tivesse acesso à linguagem em tempo real, mediante a expressão e aprendizado de uma língua que se apresenta de forma natural.

Essa realidade começou a mudar a partir da visão dos Direitos Humanos, fundamentados no reconhecimento das diferenças, baseada na visão norteada pelo viés da inclusão.

MAZZOTTA (2003) via a defesa da cidadania e do direito a educação de pessoas com deficiências em nossa sociedade como sendo muito recente. Eram e continuam sendo elementos integrantes de políticas sociais.

Na Constituição Federal de 1988, definiu-se que a educação seria direito de todos, com igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

Muitas foram as declarações que passaram a influenciar no Brasil a elaboração de leis e ações relacionadas às políticas públicas de educação inclusiva. Citar-se-ão algumas entre elas uma das mais fundamentadas:

_Declaração dos Direitos Humanos (1948);

_Declaração Mundial sobre Educação para todos (1990);

_Declaração de Salamanca, foi um dos mais importantes documentos elaborados durante a Conferência Mundial de Educação Especial, Espanha, de 07 a 10 de Junho de 1994. Este documento defendeu o princípio norteador da escola como sendo o de propiciar a mesma educação para todas as crianças, adaptando-as às demandas delas. Esta garantiu que todas as pessoas surdas tivessem acesso ao ensino na língua de sinais de acordo com a língua de seu país.

_Convenção de Guatemala (1999);

3 | CONCLUSÃO

Por meio de diversas leituras bibliográficas, percebeu-se o quanto é cogente considerar tais esferas citadas acima, social, emocional e cultural. Os atributos buscados nas obras pesquisadas, conduziram a construção desse artigo, de forma a aprimorar conceitos e renovar aprendizados relacionados ao fenômeno educacional diversificado de forma coerente e consciente. Este artigo esmiuçou minuciosamente, mobilizar distintos recursos para valorizar a prática do ensino que deve ser institucionalizado para propor mudanças na comunicação, sanar falhas na escala de valores deturpados. Buscar transformar dinâmicas peculiares pedagógicas, promover o ensino de libras norteados por princípios inspiradores da inclusão e sua prática.

Todos merecem direitos iguais e acesso à educação igualitária, respeitando a singularidade de cada um, seu espaço e seu tempo para assimilar à aprendizagem. Deve haver interação entre o regente titular da turma e o mediador/intérprete para em conjunto fomentarem o ensino.

Benefícios mútuos são possíveis de alcançar na prática, se o ensino for exercido com amor e paciência. Dar suporte pedagógico e apoio permanente ao alunado.

Estabelecer uma relação de proximidade, respeito e cumplicidade, fatores imprescindíveis para ocorrer interação com todos.

A educação bilíngue objetiva que a criança surda possa ter um desenvolvimento cognitivo-linguístico equivalente ao de uma criança ouvinte.

Infelizmente a realidade ainda é outra, a escola continua oferecendo programas educacionais voltados para ouvintes falantes, poucos programas abrem espaço para pessoas com surdez participarem. No entanto, essa realidade poderá mudar.

REFERÊNCIAS

_____. **Atitude da escola frente à integração do portador de deficiência.** Insight. Psicoterapia, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 25-7, 1994.

BRASIL. Constituição; **República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

Declaração de Salamanca e de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

Declaração universal dos direitos humanos (1948). Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em: 04 de fevereiro de 2011.

Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso: 04 de fevereiro de 2011.

DORZIAR, A. Concepções de ensino de professores de surdos. Educação Online. Nº 15. 2002. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 20 de abril de 2010.

_____. **Educação especial no Brasil – história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 1996.

.Lei de Libras. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/legis/pdf/lei10436.pdf>. Acesso em: 04 de fevereiro de 2011.

MARCHESI, Á. **Mudanças sociais e mudanças educacionais na América Latina. In: Educação na América Latina e no Caribe: análise de perspectivas.** Brasília: UNESCO, OREALC, 2002.

MAZZOTTA, M.J.S. O portador de deficiência e o direito à educação. Insight. Psicoterapia, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 25-7, 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC, 1994

Ministério da Educação. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

QUADROS, R. M. .Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SKLIAR, C. A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

CAPÍTULO 7

SOCIEDADE DO DESEMPENHO, VIOLÊNCIA DO IGUAL E HOSPITALIDADE – REFLEXÕES SOBRE A CONVIVÊNCIA COM A NEURODIVERSIDADE A PARTIR DO PENSAMENTO DE BYUNG-CHUL HAN

Data de aceite: 01/09/2022

Data de submissão: 07/08/2022

Raphael Aguiar Leal Campos

Instituto de Desenvolvimento Humano Allma
Incluser
Teresópolis – RJ
<http://lattes.cnpq.br/3943842819413131>

Lucas Salgueiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
(UERJ)
São Gonçalo – RJ
<http://lattes.cnpq.br/4415472006624720>

RESUMO: A neurodiversidade representa a variabilidade natural da organização neurológica dos seres humanos. Nela, estão incluídas configurações como autismo, déficit de atenção com hiperatividade, dispraxia e dislexia. Nesta perspectiva, a neurodiversidade não deve ser entendida enquanto doença a ser curada, mas como uma diferença a ser acolhida pela sociedade contemporânea. O objetivo deste artigo é apresentar uma reflexão acerca da sociedade neoliberal e a convivência com a neurodiversidade, tendo como base o pensamento do filósofo Byung-Chul Han. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com a análise de obras selecionadas do autor e a discussão de comentadores que debatem sobre a neurodiversidade. Defendeu-se que: (1) a sociedade do desempenho e a positividade configuram o contexto social geral onde a

neurodiversidade está inserida; (2) a violência do igual é o diagnóstico do problema social relacionado à população neurodiversa; e (3) a hospitalidade ao negativo deve ser adotada como princípio ético para lidar com a demanda por alteridade inerente ao convívio com pessoas neurodiversas.

PALAVRAS-CHAVE: Sociedade do desempenho, Violência da positividade, Violência do igual, Hospitalidade, Neurodiversidade.

PERFORMANCE SOCIETY, EQUAL VIOLENCE AND HOSPITALITY – REFLECTIONS ON COEXISTENCE WITH NEURODIVERSITY FROM THE THOUGHT OF BYUNG-CHUL HAN

ABSTRACT: Neurodiversity represents the natural variability of the neurological organization of human beings. It includes settings such as autism, attention deficit hyperactivity disorder, dyspraxia, and dyslexia. In this perspective, neurodiversity should not be understood as a disease to be cured, but as a difference to be accepted by contemporary society. The purpose of this article is to present a reflection on neoliberal society and coexistence with neurodiversity, based on the thinking of philosopher Byung-Chul Han. To this end, a bibliographic research was carried out with the analysis of selected works by the author and the discussion of commentators who debate on neurodiversity. It was argued that: (1) the performance society and positivity configure the general social context in which neurodiversity is inserted; (2) peer violence is the diagnosis of the social problem related to the neurodiverse population; and (3) hospitality to the

negative should be adopted as an ethical principle to deal with the demand for otherness inherent in living with neurodiverse people.

KEYWORDS: Society of performance, Violence of positivity, Violence of equals, Hospitality, Neurodiversity.

1 | INTRODUÇÃO

Assim como a biodiversidade diz respeito a uma variação natural de todos os organismos vivos na Terra, sejam eles da fauna, flora ou microorganismos, a neurodiversidade é uma característica da espécie humana (cf. MCGEE, 2012). Sendo assim, a neurodiversidade é definida como a variabilidade natural da organização neurológica dos seres humanos (SINGER, 1998; ORTEGA, 2008).

Para a neurodiversidade existem diferentes tipos de configurações neurológicas possíveis. Dentre estas configurações estão o autismo, o déficit de atenção com hiperatividade, a dispraxia e a dislexia. Tomamos a liberdade de incluir também síndromes de ordem genética, como a Síndrome de Down, além das questões neuropsicomotoras adquiridas – pois essas também podem acarretar outras configurações neurológicas além das anteriormente descritas.

O termo neurodiversidade foi cunhado pela socióloga Judy Singer. Este conceito se insere no debate sobre o modelo social da deficiência. Nesta perspectiva a neurodiversidade não deve ser entendida enquanto transtorno ou doença a ser curada, mas uma diferença a ser acolhida. Portanto, o transtorno ou a deficiência não são, na verdade, problemas de ordem biológica que estão localizados no indivíduo, mas sim uma dificuldade do sistema social geral em incluir e abarcar plenamente a diversidade humana (ORTEGA, 2009).

Vivemos em um contexto social neoliberal, marcado pela exigência pela produtividade e pelo individualismo (HAN, 2017b). O sistema neoliberal, conforme exposto por McGee (2012), promove incapacidades às pessoas neurodiversas pois dificultam a inserção delas no mercado de trabalho ou nos ambientes de sociabilidade. Por conseguinte, o objetivo deste artigo é apresentar uma reflexão acerca da sociedade neoliberal e a convivência com a neurodiversidade, tendo como base alguns pensamentos do filósofo Byung-Chul Han.

2 | METODOLOGIA

Para abordar o problema proposto, foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico que visou apresentar uma reflexão teórica sobre a relação da sociedade com a neurodiversidade a partir de obras selecionadas de Byung-Chul Han. Segundo Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica se define por ser “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

As fontes bibliográficas aqui utilizadas foram as chamadas “obras de divulgação científica”, que oferecem conhecimento acadêmico, técnico ou teórico (GIL, 2022). Após

a fase de leitura seletiva dos textos de Han, as obras escolhidas para constituir o material analisado neste estudo foram *Sociedade do Cansaço* (HAN, 2017b), *Agonia do Eros* (HAN, 2017a) e *A expulsão do outro* (HAN, 2022), por entender que as mesmas ofereciam um panorama suficiente para compreender o tema da neurodiversidade na sociedade atual.

Na fase de leitura analítica, então, as obras selecionadas foram compreendidas pelos autores de modo a utilizar as informações contidas para obter respostas ao problema da pesquisa (GIL, 2002). Durante a leitura integral foram extraídas como ideias-chave para interpretar os aspectos sociais da neurodiversidade: “*sociedade do desempenho*”, “*violência da positividade*”, “*violência do igual*” e “*hospitalidade*”. Esses conceitos foram discutidos com comentadores que debatem o tema da neurodiversidade.

Desta forma, foi possível organizar as ideias no percurso: primeiro, será feita uma descrição geral da sociedade contemporânea – em termos de sociedade do desempenho e violência da positividade. Em seguida, será apresentada a concepção de violência do igual como uma questão de alteridade que caracteriza a sociedade contemporânea. Por fim, será apresentada uma reflexão sobre a hospitalidade como princípio ético para lidar com a neurodiversidade.

3 | SOCIEDADE DO DESEMPENHO E POSITIVIDADE: O CONTEXTO CONTEMPORÂNEO GERAL

Byung-Chul Han desenvolve uma teoria crítica acerca da sociedade ocidental contemporânea. Para ele, em suma:

[...] a sociedade do desempenho e a sociedade ativa geram um cansaço e esgotamento excessivos. Esses estados psíquicos são característicos de um mundo que se tornou pobre em negatividade e que é dominado por um excesso de positividade (HAN, 2017b, p. 70).

Na visão do autor, o sistema capitalista neoliberal tomou como forma a denominada *sociedade do desempenho*. Sua principal característica é a valorização exacerbada da produção individual. Nela estão presentes o *hiperconsumo*, a *hipercomunicação* e a *hiperprodutividade*. Sua motivação é o “projeto”, a “iniciativa” e a “motivação” desenfreada (HAN, 2017b).

Em tempos de grande demanda pela produtividade, o sujeito do desempenho deve ser o senhor de si. Ele não obedece mais a um explorador. Agora, ele é ao mesmo tempo “explorador” e “explorado”. A nova forma que o liberalismo apresentou determina que o sujeito do desempenho busque a todo instante ser mais e melhor do que antes. A produtividade, portanto, tornou-se um aspecto internalizado e inconsciente na vida cotidiana.

O resultado desse esquema de *superprodução*, *superdesempenho* e *supercomunicação* é aquilo que o filósofo denomina por “violência da positividade” (HAN, 2017b). Para ele, indivíduos que precisam estar em constante aumento do seu nível de

produtividade, informação e comunicação, em ritmos cada vez mais acelerados, necessitam também estar sempre motivados, implicados, atualizados, dispostos e felizes.

As consequências naturais da sociedade do desempenho são, por sua vez, o cansaço e o esgotamento físico e mental. Nesse sentido, pode-se dizer que, no cerne do pensamento de Han, as patologias em evidência em nossa época refletem o sistema social vigente. Tais exigências pela produção estão diretamente relacionadas com o aumento da depressão, ansiedade, déficit de atenção e hiperatividade e do burnout.

Assim, pessoas neurodiversas encontram grandes dificuldades para adentrar no sistema social neoliberal. Em convergência com as ideias de Byung-Chul Han, McGee (2012) afirma que atualmente exige-se um ritmo produtivo muito acelerado, debilitando aqueles que não conseguem manter a nova velocidade de produção.

Pessoas de funcionamentos neuropsíquicos diversos são consideradas improdutivas, gerando exclusões não só do mercado de trabalho mas também dos campos de sociabilidade (que são a vida de consumo e comunicação) de forma praticamente instantânea. Defende-se, então, que se trata de um problema social geral e não propriamente de uma dificuldade inerente à pessoa dita com “transtorno ou deficiência”.

4 | VIOLÊNCIA DO IGUAL: O DIAGNÓSTICO SOCIAL

Han afirma que:

Hoje, vivemos numa sociedade que está se tornando cada vez mais narcisista. A libido é investida primordialmente na própria subjetividade. (...) O sujeito narcísico, ao contrário, não consegue estabelecer claramente seus limites. Assim, desaparecem os limites entre ele e o outro. (HAN, 2017a, p. 9-10).

Não obstante à violência da positividade que marca a sociedade contemporânea, há um foco significativo do investimento do indivíduo no “eu”. O sujeito do desempenho, agora “empresário de si mesmo”, destina a ele próprio toda energia, tempo e recurso disponível, alerta o pensador.

Trata-se do estabelecimento de uma sociedade narcísica, de hipervalorização do “eu” em detrimento do “outro”. Desse ponto de vista, presenciamos o desaparecimento de tudo que remete à negatividade, ao negativo, ao diferente (HAN, 2017a). Nossa sociedade está saturada pelo individualismo.

O interesse genuíno, a amizade e o amor pela diferença, por aquilo que nos causa estranhamento, esse investimento energético pelo outro, é o *Eros* (palavra grega que significa amor ou amizade). *Eros* abarca o desejo pelo outro, uma vontade de reconhecer, compreender ou contemplar algo diferente de mim. A expulsão desta negatividade que o outro traz e a valorização da positividade individual em nosso meio social constitui, nas palavras do autor, a “agonia” do *Eros* (HAN, 2017a).

O que a sociedade contemporânea alcança com tal perspectiva é tão somente a chamada “violência do igual” (HAN, 2022). Com a exclusão da possibilidade de toda e

qualquer negatividade e a agonia do Eros, há a proliferação do igual, do idêntico, em um movimento narcísico. Sobressai, tão logo, a imposição do igual e a consecutiva exclusão do outro.

Por este motivo, Han (2022) aponta para o surgimento de grupos identitários, fanáticos, populistas, nacionalistas e terroristas, por exemplo. Observa-se a formação de bolhas sociais de sujeitos, princípios, ideias e conteúdos iguais a mim. O indivíduo “curte” somente aquilo com o que ele se identifica e não percebe o encerramento dele em si mesmo. Esse contexto é o “inferno do igual”, que é em sua essência a decadência do princípio ético da alteridade (entendida aqui como a valorização do outro, em suas diferenças).

Crochik (2011), ao analisar a questão do preconceito, defende que este tipo de violência é produto de um ódio social e psíquico dirigido, pelo preconceituoso, a um grupo ou pessoa sobre a qual é atribuída uma “marca”. O outro, “marcado” e “deteriorado” na visão do preconceituoso, deve ser excluído do sistema social considerado por ele como “normal”.

Essa constatação sobre o preconceito pode-se aplicar às vivências de vários segmentos sociais, sejam eles classificados por raça, gênero, status econômico ou características regionais, inclusive a pessoas neurodiversas devido à gama de manifestações comportamentais e graus de funcionamento socioeconômico. Articulando as ideias de Crochik e Han, não é difícil perceber que o preconceito seja fruto da positividade, do narcisismo exagerado e do terror do igual para/com grupos de sujeitos neurodiversos.

5 | HOSPITALIDADE AO NEGATIVO: A RESOLUÇÃO ÉTICA POSSÍVEL

Não há outra saída senão um redirecionamento do investimento social direcionado ao outro, pois, como sinaliza Byung-Chul Han:

Em vista do ego doentamente aumentado, que é cultivado pelas relações de produção neoliberais e explorado para o aumento da produtividade, faz-se necessário tomar a vida novamente da perspectiva do outro, da relação ao outro, e conceder ao outro uma prioridade ética, escutar e responder ao outro. (HAN, 2022, p. 121).

A violência do igual, viabilizada pela simbiose sociedade do desempenho—violência da positividade, requer um trabalho ético comunitário. A negatividade é parte fundamental da sociedade e deve ser tratada como tal. A dignidade humana é um princípio e direito básico. Adotar uma postura ética distinta com o outro—diferente é assunto de urgência para a sociedade do desempenho e da positividade.

Pensando nisso, Han (2022) critica a hipervisibilidade, a hipercomunicação, a hiperprodução e o hiperconsumo, pois esses levariam a uma ligação do igual com o igual. O autor sugere que os sujeitos se apoiem em um princípio da razão de caráter universal. Um princípio que impeça a hostilidade com o “imigrante”, com o diferente. A esse princípio, ele chama de “hospitalidade” (HAN, 2022).

A hospitalidade é caracterizada por uma ética pautada na ação genuína de hospedar o outro, sem tratá-lo com violência, indiferença ou hostilidade. Deve-se fazer pesar no convívio social, pela lógica da hospitalidade, a distinção, a negação, e a diferença – fatores expulsos da sociedade do desempenho.

A sociedade hospitaleira admite a retomada do eros (HAN, 2022). “O eros vence a depressão” (HAN, 2017a, p. 12) pontua o filósofo, pois o Eros pressupõe uma relação assimétrica com o outro. No convívio com hospitalidade é prevista a “dor” do encontro com o diferente, a dor que mobiliza ao estranhamento, à saída da zona de conforto, ao deparar-se e reconhecer o novo. Assim sendo, reaparece o outro como mistério, como sedução, como desejo.

Ortega (2008) argumenta que indivíduos neurodiversos devem constituir plenamente suas identidades a partir da neurossociabilidade. Todos eles têm direito ao seu lugar na dinâmica social intersubjetiva. Com uma política identitária direcionada à população neurodiversa, combate-se o desarraigamento social e a ausência de vínculos coletivos próprios de nossa sociedade contemporânea. E é aqui que a hospitalidade se inclui como atitude ética possível frente à alteridade.

Portanto, saber identificar e não reproduzir estruturas sociais que promovam a desigualdade é de extrema importância no debate sobre a neurodiversidade, bem como aderir à ética da hospitalidade. Defende-se que somente assim pode-se pensar em estratégias de inclusão social real da neurodiversidade. Sem essa percepção, a violência do igual seguirá produzindo hostilidade ou sistemas sociais obsoletos que consideram os neurodiversos inaptos para ele.

6 | CONCLUSÃO

Desse modo, considera-se que o objetivo proposto de apresentar uma reflexão acerca da sociedade neoliberal e a convivência com a neurodiversidade, tendo como base o pensamento do filósofo Byung-Chul Han, foi atingido.

Ao longo do texto, foi possível defender que: (1) a sociedade do desempenho e a positividade configuram o contexto social geral onde a neurodiversidade está inserida; (2) a violência do igual é o diagnóstico do problema social relacionado à população neurodiversa; e (3) a hospitalidade ao negativo deve ser adotada como princípio ético para lidar com a demanda por alteridade inerente ao convívio com pessoas neurodiversas.

REFERÊNCIAS

CROCHIK, José Leon. Preconceito e inclusão. In: CROCHIK, José Leon. **Preconceito e Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos/PR, p. 65-78, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo, Atlas, 2002.

HAN, Byung-Chul. **A expulsão do outro**: sociedade, percepção e comunicação hoje. Petrópolis: Vozes, 2022.

HAN, Byung-Chul. **Agonia do Eros**. Petrópolis: Vozes, 2017a.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017b.

MCGEE, Micki. Neurodiversity. **Contexts**, v. 11, n. 3, p. 12-13, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1177/1536504212456175>.

ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 1, n. 14, p. 67-77, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232009000100012>.

ORTEGA, Francisco. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. **Mana**, v. 2, n. 14, p. 477-509, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-93132008000200008>.

SINGER, Judy. **Odd People in The Birth of Community Amongst People on The “Autistic Spectrum”** - A personal exploration of a New Social Movement based on Neurological Diversity. 1998. Tese (Bachelor of Arts Social Science (Honours)) - Faculty of Humanities and Social Science, University of Technology Sydney, Sydney, 1998.

CAPÍTULO 8

TRANSTORNOS FUNCIONAIS ESPECÍFICOS NA ESCOLA: COMPREENDENDO LIMITES E POSSIBILIDADES

Data de aceite: 01/09/2022

Data de submissão: 01/07/2022

Cláudia Regina Costa Pacheco

Profª Drª em Educação, Pedagoga no Colégio
Militar de Santa Maria – CMSM
Santa Maria – RS
<http://lattes.cnpq.br/6290607002629777>

Trabalho desenvolvido no Curso de Psicopedagogia
Clínica e Institucional pela UNINTER.

RESUMO: Este trabalho apresenta algumas reflexões sobre os Transtornos Funcionais Específicos - TFEs entendendo o que e quais são estes transtornos, suas peculiaridades, bem como as estratégias de ensino e de aprendizagem possíveis para se trabalhar no âmbito escolar. Como objetivo primeiro, tem-se como meta compreender quais os limites e as possibilidades para o atendimento das necessidades de alunos com TFE na escola. Através de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, são abordados os fundamentos teóricos que embasam uma perspectiva inclusiva de educação que proporcione um ensino de qualidade e uma aprendizagem efetiva, sanando lacunas que possam surgir ao longo do processo de ensinar e de aprender. A partir das leituras realizadas foi possível constatar a premência do trabalho em equipe que envolva tanto famílias, docentes e demais profissionais

que atuam direta ou indiretamente com os alunos com TFEs. É também exigência o permanente aperfeiçoamento docente, uma vez que este profissional estará constantemente revisando sua prática e seus métodos de ensino. Verificou-se que embora muitos estudos já tenham sido feitos na área da Educação, ainda existe a carência de novas investigações que pensem em estratégias práticas e efetivas para incluir todos os alunos e atendê-los em suas necessidades.

PALAVRAS-CHAVE: Transtornos Funcionais Específicos. Aprendizagem. Escola.

SPECIFIC FUNCTIONAL DISORDERS AT SCHOOL: UNDERSTANDING LIMITS AND POSSIBILITIES

ABSTRACT: This work presents some reflections on Specific Functional Disorders - SFD, understanding what and what these disorders are, their peculiarities, as well as the teaching and learning strategies possible to work in the school environment. As a first objective, the goal is to understand the limits and possibilities for meeting the needs of students with SFD at school. Through qualitative research, of a bibliographic nature, the theoretical foundations that support an inclusive perspective of education that provide quality teaching and effective learning are addressed, filling gaps that may arise during the teaching and learning process. From the readings carried out, it was possible to verify the urgency of teamwork that involves families, teachers and other professionals who work directly or indirectly with students with SFD. Permanent teaching improvement is also required, since this professional will be constantly

reviewing their practice and teaching methods. It was found that although many studies have already been carried out in the area of Education, there is still a lack of new investigations that think about practical and effective strategies to include all students and meet their needs.

KEYWORDS: Specific functional disorders. Learning. School.

1 | INTRODUÇÃO

Considerada no campo teórico e prático como o objeto pelo qual se debruça a área da Psicopedagogia, a aprendizagem se constituiu em um dos elementos de primordial preocupação deste estudo. Tecer algumas reflexões sobre os Transtornos Funcionais Específicos - TFEs se configurou na possibilidade de ampliação de conhecimentos sobre quais as dificuldades encontradas por alunos e professores no ambiente escolar, bem como na busca por alternativas para sanar lacunas no processo de ensinar e aprender.

Este trabalho investigativo apresentou como objetivos centrais: compreender o que e quais são os Transtornos Funcionais Específicos (TFEs); identificar quais as limitações e as possibilidades de atender as necessidades dos alunos com TFEs; e analisar possíveis estratégias para o trabalho no âmbito escolar com os alunos com TFEs.

O tema escolhido justifica-se a partir de três perspectivas. A primeira se refere ao fato desta pesquisa ao ser desenvolvida poder oportunizar uma complementação na formação docente de sua autora. Atuando como educadora em uma escola pública no âmbito da Educação Básica, investigar os Transtornos Funcionais Específicos constituiu-se numa necessidade tendo em vista o público com o qual se atua. Ainda é um desafio conhecer as características dos TFEs, bem como buscar práticas alternativas para melhor desenvolver a aprendizagem de alunos com transtornos. Transtornos estes cada vez mais presentes no espaço escolar e que demandam uma série de adequações para que o aluno consiga compreender aquilo que lhe está sendo ensinado. Particularmente, enquanto professora da Educação Básica existe a preocupação com as formas e estratégias de ensino que possam viabilizar este aprendizado e, por este motivo, este trabalho vem ao encontro destes anseios. Para a instituição escolar, constitui-se em um ganho justamente pela possibilidade de pensar em estratégias cada vez mais urgentes no atendimento dos alunos com déficit em sua aprendizagem.

A segunda perspectiva da importância deste trabalho investigativo diz respeito ao vínculo do tema escolhido com o curso de Psicopedagogia da UNINTER que ao longo destes últimos meses vem abordando as estratégias para uma melhor atuação e planejamento de atividades que possam atender às necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Por fim, a terceira refere-se a importância deste estudo para a sociedade como um todo, tendo em vista a premência de cada vez mais os professores estarem capacitados para atuarem frente a diferentes realidades e alunos diversos com suas potencialidades e limitações.

Durante o curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional várias disciplinas abordaram as dificuldades de aprendizagem, conceituando e categorizando as diferentes deficiências, transtornos e síndromes. Para além das conceituações tais disciplinas instigaram a busca por maiores esclarecimentos de como a aprendizagem se efetiva na prática diante das inúmeras dificuldades que este processo pode ter. E, é por esse motivo, que buscou-se aliar o campo teórico destacado pelas disciplinas do curso de Pós-Graduação, associado a experiência que se tem no âmbito escolar.

Deste modo, compreender os TFEs em suas principais características buscando estratégias de ensino e de aprendizagem possibilitará um maior entendimento não só do que é realmente uma educação que visa a inclusão de todos, como também oportunizará um espaço de reflexão sobre a construção de aprendizagens sólidas baseadas no planejamento de ações educativas.

Para além destes elementos a presente pesquisa pode vir a contribuir para outros estudos no campo da Psicopedagogia e para que tanto escola quanto família tenham clareza do que está sendo e o que pode ser trabalhado com os alunos com TFEs.

Este artigo subdivide-se, sobretudo, em três unidades. A primeira destaca os caminhos percorridos e as ferramentas utilizadas nesta pesquisa. A segunda unidade aborda “O que são e quais são os Transtornos Funcionais Específicos?”. Nesta unidade, são apresentados os principais TFEs, bem como suas peculiaridades básicas. A terceira unidade enfatiza as “Possibilidades e estratégias de ensino e de aprendizagem na escola”. Para finalizar, são apresentadas as Considerações Finais que dão fechamento a este estudo.

2 | OS CAMINHOS E FERRAMENTAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Para a realização desta investigação, fez-se uso de Pesquisa Qualitativa, Exploratória, de cunho bibliográfico com o intuito de mapear os principais estudos realizados que abordaram os TFEs na escola, compreendendo o que e quais são os transtornos e as formas de se trabalhar as dificuldades que repercutem na aprendizagem.

Cabe salientar que a pesquisa qualitativa busca compreender e explanar as apreensões e interpretações do autor da pesquisa acerca de uma temática escolhida. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009)

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens. (...) A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. (GERHARDT & SILVEIRA, 2009, p.32)

A revisão bibliográfica possibilitou a constituição de uma base teórica que permite refletir sobre a realidade escolar.

Muitos são os autores que abordam essa temática com as mais diferentes análises. Percebe-se que o tema não é novo, porém requer ainda muitos olhares distintos para ser efetivamente compreendido. Entre os estudos são comuns os paralelos feitos entre realidades distintas, a exemplo se tem trabalhos que comparam a realidade brasileira com os contextos europeus e norte-americanos, verificando pontos positivos e negativos em termos de incluir todos no ambiente escolar. Os conceitos de ensino colaborativo e aperfeiçoamento docente também são objetos de muitos dos estudos feitos até o momento. Grande parte das investigações é teórica, de cunho bibliográfico, definindo conceitos e concepções de Educação Especial e Inclusiva. Além disso, destacam também os desafios já enfrentados e os que estão por vir quando se pensa na efetiva inclusão de todos no âmbito escolar.

3 | O QUE SÃO E QUAIS SÃO OS TRANSTORNOS FUNCIONAIS ESPECÍFICOS?

Os Transtornos Funcionais Específicos – TFEs se constituem em um conjunto de sintomas que causam perturbações específicas no processo de aprendizagem do indivíduo. Tais perturbações interferem na aquisição e uso da audição, da fala, leitura, escrita ou habilidades matemáticas. De acordo com Custódio e Pereira (2013), as causas das dificuldades de aprendizagem podem ser de ordem pedagógica, neurológica ou intelectual.

Nesta perspectiva, cabe diferenciar o Transtorno/Distúrbio de Aprendizagem da Dificuldade de Aprendizagem. Para Brites (2018), a aprendizagem envolve uma série de variáveis (sociais, biológicas, cognitivas, etc). Para o autor, quando se refere à dificuldade de aprendizagem diz respeito ao indivíduo que tem uma maneira diferente de aprender. Na maioria das vezes, trata-se de um obstáculo que pode ser de distintas origens: cultural, cognitiva, emocional, entre outras.

Segundo Brites (2018), grande parte dos problemas de dificuldade de aprendizagem podem ser sanados no próprio ambiente escolar, devido ao fato de se tratarem de questões pedagógicas. Já os transtornos de aprendizagem, segundo este mesmo autor, estão ligados a um grupo de dificuldades pontuais e específicas, caracterizadas pela presença de uma disfunção neurológica. Para o neuropediatra Brites (2018), o cérebro nestes casos funciona de forma diferente, pois, mesmo sem apresentar desfavorecimento físico, social ou emocional, os indivíduos com transtorno de aprendizagem demonstram dificuldade em adquirir o conhecimento da teoria de determinadas disciplinas. Isto não quer dizer que o sujeito seja incapaz, uma vez que este quadro é reversível, necessitando para isso métodos diferenciados de ensino adequados à singularidade de cada caso.

Percebe-se que os transtornos funcionais específicos (TFEs) não tem uma legislação exclusiva. A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva

(BRASIL, 2008), prevê entre os transtornos funcionais específicos: a Dislexia (transtorno de leitura); Disgrafia/Disortografia (transtorno de escrita); Discalculia (inabilidades matemáticas) e TDAH (transtorno do déficit de atenção e hiperatividade), entre outros. Para melhor entender cada um destes transtornos serão abordados, na sequência, de modo particular cada um deles.

3.1 Dislexia

Segundo a Associação Brasileira de Dislexia – ABD (2018), a Dislexia é o transtorno específico de aprendizagem, cuja origem é neurobiológica, de causas genéticas e/ou ambientais. Tem como principal peculiaridade a dificuldade no reconhecimento preciso e fluente das palavras, associado a falta de habilidade na decodificação e soletração. Para a ABD, ainda na idade pré-escolar é possível identificar características deste transtorno, entre elas: a dispersão, fraco desenvolvimento da atenção, atraso do desenvolvimento da fala e linguagem, dificuldade de aprender rimas e canções, fraco desenvolvimento da coordenação motora; dificuldade com quebra-cabeças, bem como falta de interesse por livros impressos.

3.2 Disgrafia

A Disgrafia é uma perturbação da linguagem escrita que abrange as competências mecânicas do escrever. Autores como Cadin (2018), ressaltam a existência de dois tipos de disgrafia: o primeiro relativo a problemas com a formação das letras (deformação das letras, espaçamento irregular, inversões e rotações das letras) e; o segundo referente a problemas com a fluência (escrita muito lenta e laboriosa) (CADIN, 2018). De acordo com este autor, são características: a formação das letras pobre, letras muito largas, demasiado pequenas, ou com tamanho inconsistente, uso incorreto de letras maiúsculas e minúsculas, letras sobrepostas, espaçamento inconsistente, falta de fluência na escrita, entre outras.

3.3 Disortografia

Para Valéria Tiusso (2018), a disortografia pode ser definida como o conjunto de erros da escrita que afetam a palavra mas não o seu traçado ou grafia. Para esta psicopedagoga, este distúrbio se refere a incapacidade de estruturar gramaticalmente a linguagem, podendo manifestar-se no desconhecimento ou negligência das regras gramaticais, confusão nos artigos e pequenas palavras, e em formas mais banais na troca de plurais, falta de acentos ou erros de ortografia em palavras correntes ou na correspondência incorreta entre o som e o símbolo escrito.

3.4 Discalculia

De acordo com Clay Brites (2018), a Discalculia é um tipo de transtorno caracterizado por uma incapacidade ou incapacidade de pensar, refletir, avaliar ou raciocinar processos ou tarefas que envolvam números ou conceitos matemáticos. É perceptível desde muito cedo,

mas é no âmbito escolar que todas as dificuldades se expressam de maneira clara, pois as exigências são maiores e a sequenciação de tarefas que envolvem aritmética e proporções passam a ser rotineiras.

3.5 Transtorno de Atenção e Hiperatividade – TDAH

Para a Associação Brasileira do Déficit de Atenção - ABDA, o transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico de causas genéticas, que surge na infância e, frequentemente, acompanha o indivíduo ao longo de toda a sua vida. São características deste distúrbio a desatenção, inquietude e impulsividade (ABDA, 2018). Cabe salientar que tais peculiaridades podem variar de indivíduo em indivíduo.

Segundo esta Associação, dentre as causas para o TDAH estão: a hereditariedade, substâncias ingeridas na gravidez, sofrimento fetal, exposição a chumbo, problemas familiares, entre outras que estão sendo investigadas.

Para Mendes e Moreira (2010)

Crianças com TDAH tendem a ter mais problemas de comportamento, com limites e regras, dificuldades na escola e em relacionamentos com outras crianças. Já quando adulto, tem problemas de desatenção em coisas do cotidiano e do trabalho, esquecimento, são inquietos e impulsivos. Tendo muita dificuldade em avaliar seu comportamento e o quanto isto afeta os demais, são considerados egoístas. Tendo grande chance de apresentarem problemas relacionados ao uso de drogas e álcool, ansiedade e depressão. (MENDES e MOREIRA, 2010, p. 4)

Percebe-se, com isso, a necessidade de um constante acompanhamento tendo em vista as diferenças que cada faixa etária vai interferir no modo como o indivíduo aprende seja em sua infância ou na vida adulta. Observa-se que os problemas de comportamento muitas vezes são vistos por outras pessoas como uma indisciplina por parte do aluno, o que na verdade se constitui em característica do próprio transtorno. Mais uma justificativa para buscar conhecer ao invés de julgar, pois somente assim será possível compreender de fato o que está acontecendo com o aluno.

4 | POSSIBILIDADES E ESTRATÉGIAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA

Humberto Maturana (2002), neurobiólogo chileno, defende a ideia de uma biologia do amor. Amor este não entendido em seu sentido platônico, mas em seu significado de desejo de vida. Pensar a inclusão na escola é também refletir sobre este desejo, de se tornar melhor e tornar os outros melhores. Para este autor,

A emoção fundamental que torna possível a história da hominização é o amor. (...) O amor é o fundamento do social, mas nem toda convivência é social. O amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência,

e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social. (MATURANA, 2002, p. 23)

Afinal, nossa educação se dá com base no social. Como diria Paulo Freire, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

A Educação Especial e Inclusiva exige de todos os protagonistas da escola a aceitação desse outro, que por ser diferente, não é melhor, nem pior, é diferente. E, é essa diferença que enriquece o espaço escolar. Skliar (2006) afirma que não há mudança educativa num sentido amplo, significativo, sem um movimento da comunidade educativa que lhe conceda sentidos e sensibilidades. Skliar (2006) alerta que não se trata de entender a inclusão como uma preocupação por “hospedar” ao outro e de impor-lhe o comportamento “normal”, bem como a aprendizagem “eficiente”.

Nesse contexto, Pan (2013) ratifica que não é o aluno quem deve se adaptar à escola, mas, sim, é esta que se presume, deve tornar-se um espaço inclusivo, a fim de cumprir seu papel social, pedagógico e político na busca pela educação na diversidade. Nessa perspectiva, é necessária uma mudança paradigmática, na qual, de acordo com a autora, pensemos numa educação para todos e não uma educação especial para alguns.

Ciente de algumas singularidades de cada um dos TFEs (apresentadas de modo breve na unidade anterior) cabe neste momento tecer algumas considerações sobre possíveis estratégias para melhor sanar as dificuldades enfrentadas pelos alunos que apresentam algum tipo de transtorno em sua aprendizagem.

Arruda e Almeida (2018) organizaram, em 2014, a Cartilha da Inclusão Escolar. Neste material, os autores disponibilizam aos docentes, às famílias e demais profissionais que atuam com os alunos que possuem algum tipo de transtorno específico, uma rica oportunidade de se repensar práticas dentro e fora de sala de aula com vistas a um melhor aprendizado dos alunos.

Na sequência são mencionadas algumas estratégias importantes que segundo os autores Arruda e Almeida (2018) podem ser utilizadas para o melhor aprendizado de alunos com TFE. Para a melhor visualização foi elaborada com base na cartilha uma tabela que relaciona os transtornos e algumas estratégias.

TFE	ESTRATÉGIAS
Comum a todos os TFEs	<ul style="list-style-type: none"> - Aulas, Debates, Vídeos sobre o tema; - Comunicação permanente com os profissionais que atendam o aluno; - Disponibilizar mais tempo nas avaliações; - Estabelecer contratos com o aluno, deixando claro as normas e regras de convivência; - Manter os pais informados sobre o aluno (comportamento e desempenho); - Solicitar aos pais que verifiquem com frequência as atividades extraclasse realizadas pelo aluno; - Criar tempos/espços de escuta do aluno; - Um aluno colaborador pode auxiliar o aluno com TFE em suas tarefas; - Priorizar atividades organizadas e sistematizadas; - Priorizar os progressos individuais do aluno; - Valorizar aspectos qualitativos; - Elogiar as conquistas do aluno;
Dislexia	<ul style="list-style-type: none"> - O aluno deve sentar-se o mais próximo a mesa do professor; - O professor deve se utilizar de elementos visuais e táteis; - Estimular habilidades fonológicas;
Discalculia	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular o aluno a explicar a sua estratégia de resolução do problema; - Construir respostas incorretas e auxiliar ao aluno a encontrar as respostas corretas; - Incorporar dinheiro e estratégias de medida para adicionar relevância;
Disgrafia/ Disortografia	<ul style="list-style-type: none"> - Permitir que o aluno realize com antecedência as atividades mais elaboradas; - Fornecer textos com lacunas para que sejam preenchidas; - Fornecer suporte extra em atividades mais elaboradas; - Permitir o uso de letra cursiva; - Evitar cópia da lousa; - Estimular o uso de fichário; - Estimular o aluno a fazer uso de cadernos de caligrafia;
TDAH	<ul style="list-style-type: none"> - Dar assistência individual sempre que possível; - Grupos de trabalho são bem-vindos, porém que não excedam o número de 3 participantes por grupo; - Processo de aprendizagem o mais concreto e visual possível; - Manter na lousa apenas as informações necessárias; - Antes de iniciar conteúdo novo retomas matéria anterior; - Estabelecer um tempo mínimo para que o aluno não abandone a atividade antes de tentar finalizá-la.

A partir das leituras realizadas, sobretudo, na Cartilha organizada por Arruda e Almeida (2018) verificou-se que, muitas vezes, são pequenas ações no cotidiano de sala de aula que podem fazer a diferença no aprendizado de alunos com TFEs. Desde a disposição física do aluno sentar próximo ao professor ou o fato de este aluno ter um pouco mais de tempo na execução de uma tarefa/avaliação podem fazer com que o aprendizado

se dê forma mais proveitosa.

O proporcionar espaços/atividades de conscientização sobre os TFEs são estratégias simples que tem um longo alcance. Uma vez que o esclarecimento nos impede de julgar aquilo que não sabemos, o que evite o preconceito. Disponibilizar aulas, vídeos e debates sobre os TFEs se configura num ganho, tendo em vista que mais pessoas terão acesso às informações, o que permite desmitificar a figura do aluno com transtorno. Aluno este em iguais condições de aprender, somente com necessidades específicas.

Nesse processo de ensinar e aprender não podemos nos esquecer de estar constantemente estimulando o aluno com TFE, através de elogios e oportunidades que ele consiga perceber as suas vitórias. Muitas vezes, esquecemos de elogiar as conquistas diárias dos alunos. Isto é fundamental para que eles próprios percebam a caminhada que estão trilhando, bem como o quanto estão se desenvolvendo.

Em hipótese alguma se pode comparar as conquistas dos diferentes alunos, precisamos reconhecer cada um em sua trajetória. Neste caminho, o professor se configura em um guia, que mostra caminhos, que apoia quando necessário, mas os deixa caminhar com as suas próprias pernas.

Cabe salientar que o professor não está sozinho neste processo. A família e outros profissionais são extremamente necessários para dar o suporte ao processo de ensino-aprendizagem. A família, através de laços de afeto, dará a base para que o indivíduo se desenvolva e estabeleça as suas primeiras relações interpessoais. É também papel da família apoiar a escola em seu projeto de formação do aluno. Além disso, outros profissionais (médicos, neuropediatras, psiquiatras, psicólogos, psicopedagogos, entre outros) também se inserem para auxiliar no acompanhamento dos alunos com TFE. As trocas de informação entre a tríade família, escola e profissionais garante ao aluno um melhor desempenho e desenvolvimento pleno de suas atividades.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a pesquisa realizada é possível chegar a algumas respostas para as muitas perguntas que foram sendo feitas ao longo desta caminhada. Sem sombra de dúvidas, é fundamental que cada vez mais nos aperfeiçoemos e conheçamos os transtornos funcionais específicos que estão presentes nos espaços escolares. Tal necessidade se constitui em um desafio para os professores interessados no aprendizado de seus alunos. Buscar alternativas e estratégias diferenciadas é oportunizar que cada estudante com as suas peculiaridades consiga se desenvolver plenamente.

Estar aberto e ser flexível são características essenciais para todo e qualquer docente independentemente do nível de ensino que atue. Precisamos estar preparados para os desafios que as novas gerações têm trazido para a escola. E o primeiro passo é realmente conhecer. Conhecer para não julgar, não discriminar e, sobretudo, para não ser

“pré-conceituoso”. Muitas vezes, elaborar conceitos a priori nos impedem de ver realmente que é esse aluno, que é esse indivíduo que adentra todos os dias as escolas. Conhecer suas singularidades e reconhecer que por ser diferente, não é indisciplinado, não é um mau aluno. Talvez esse “ser diferente” pode ser referente a algum transtorno que venha a afetar o aluno. Cabe ao professor verificar e perceber qual a melhor forma de ensinar esse aluno.

A bibliografia nos mostra que há muito que ser feito para avançarmos no processo de inclusão escolar, sobretudo, no âmbito da Educação Básica. Há ainda a necessidade de mais estudos que reconheçam as demandas de educação inclusiva no cotidiano das escolas. A pesquisa bibliográfica desenvolvida neste trabalho serviu de base para trabalhos futuros que vão a campo reconhecer as dificuldades encontradas pelos protagonistas do cenário escolar.

REFERÊNCIAS

ABD (Associação Brasileira de Dislexia). *O que é Dislexia?* Disponível em: <<http://www.dislexia.org.br/o-que-e-dislexia/>>, Acesso em: 15/11/2018.

ABDA (Associação Brasileira do Déficit de Atenção). *O que é TDAH?* Disponível em: <<https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/>>, Acesso em 15/11/2018.

ARRUDA, Marco Antônio e ALMEIDA, Mauro de. (Orgs). *Cartilha da Inclusão Escolar*. Disponível em: <<http://www.andislexia.org.br/cartilha.pdf>>, Acesso em: 25/11/2018.

BRASIL (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192, Acesso em 27/11/2018.

BRITES, Clay. *Como diferenciar Transtorno de Aprendizagem de Dificuldade de Aprendizagem?* Neurosaber. Disponível em: <<https://neurosaber.com.br/como-diferenciar-transtorno-de-aprendizagem-de-dificuldade-de-aprendizagem/>>, Acesso em 27/11/2018.

CADIN. *O que é Disgrafia?* Disponível em: <<https://www.cadin.net/saber-mais-disgrafia/166-o-que-e-a-disgrafia/>>, Acesso em: 18/11/2018.

CUSTÓDIO, Luciane de Andrade e PEREIRA, Cássia Regina Dias. *Transtornos Funcionais Específicos: Conhecer para intervir. (2013)* Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_fafipa_ped_artigo_luciane_de_andrade.pdf>, Acesso em: 25/11/2018.

TIUSSO, Valéria. *Disortografia*. Disponível em: <http://www.psicopedagogavaleria.com.br/site/index.php?option=com_content&view=article&id=24:disortografia&catid=1:artigos&Itemid=11>, Acesso em 18/11/2018.

WEISS, M. L. L. *Combatendo o fracasso escolar. Obstáculos à aprendizagem e ao desenvolvimento da leitura*. In: WEISS, M. L. L. & WEISS, A. **Vencendo as dificuldades de aprendizagem escolar**. RJ: Wak, 2009.

VIOLAÇÃO E GARANTIA DOS DIREITOS DOS INFANTO-JUVENIS

Data de aceite: 01/09/2022

Juliana Calabresi Voss Duarte

Rede Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED). Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM)
Rondon – PR
<http://lattes.cnpq.br/1957828466129051>

Elias Canuto Brandão

Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR-Campus Paranavaí); Colegiado de Pedagogia e Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação na Diversidade do Campo (GESPEDIC)
Maringá – PR
<http://lattes.cnpq.br/0224334447996878>

RESUMO: O enfoque do estudo deste capítulo a respeito da violação e garantia dos direitos dos infanto-juvenis, justificou-se para compreender as violações sobre as garantias na diversidade dos direitos humanos ocorridos contra crianças e adolescentes. Para o desenvolvimento, estudou-se as redes de proteção e o estudo foi bibliográfico, analisando a garantia da efetivação dos direitos às crianças e adolescentes. Para o feito, debruçamo-nos na análise de documentos visando constatar se os direitos dos infanto-juvenis são efetivados e sobre quais são os equipamentos e programas disponíveis a atendê-los e defendê-los. As análises apontaram que a articulação entre as diferentes instituições é necessária para que os direitos das crianças e adolescentes sejam garantidos, evitando-se

violações contra os indefesos.

PALAVRAS-CHAVE: Criança. Adolescente. Direitos Humanos. Direitos dos infanto-juvenis.

VIOLATION AND GUARANTEE OF THE RIGHTS OF CHILDREN AND YOUTH

ABSTRACT: The focus of this chapter's study on the violation and guarantee of children's rights was justified to understand the violations of the guarantees in the diversity of human rights that occurred against children and teenagers. For the development, the study relied on the protection networks and was a bibliographic study, analyzing the guarantee of the realization of the rights of children and adolescents. For this purpose, we focused on the analysis of documents in order to verify if the children's rights are effective and under what equipment and programs are available to assist and defend the young. The analysis pointed out that the articulation between the different institutions is necessary to guarantee the rights of children and teenagers, avoiding violations against the defenseless.

KEYWORDS: Child. Teenagers. Human rights. Children's rights.

1 | INTRODUÇÃO

O capítulo analisa as violações ocorridas contra crianças e adolescentes, discutindo as políticas sociais (principalmente as de assistência social) com vistas ao enfrentamento à violação dos direitos humanos com o viés aos direitos das crianças e adolescentes. Com o avanço da democracia e do reconhecimento na

lei dos direitos do cidadão nas últimas décadas, a Constituição Federal do Brasil de 1988 é o marco institucional, chamada de Constituição Cidadã pela ampliação dos direitos de cidadania, garantindo a diversidade e a inclusão social. No entanto o dia a dia das pessoas é marcado por lutas com o intuito de fazer valer esses direitos garantidos. Dallari (2004), enfatiza que

Embora todas as pessoas sejam detentoras de direitos que devem ser garantidos e preservados, nem sempre foi clara a consciência da amplitude desses conceitos, sobretudo nas sociedades que mantêm privilégios e excluem grande parte dos trabalhadores e mulheres dos benefícios da cidadania. A consciência e a proteção desses direitos é condição para uma sociedade mais justa, constituída de indivíduos mais felizes (DALLARI, 2004, p. 1).

O certo é que, quanto mais conhecimento e consciência da existência dos direitos garantidos por lei às pessoas, maiores são as chances de vê-los concretizados. Para isso, os acordos, leis, documentos, além de órgãos ou instâncias do Estado que devem proteger a Criança e o Adolescente merecem atenção, respeito e implementação. Visando as garantias, a sociedade conta com vários sistemas, conselhos, comissões, compromissos, convenções e decretos que expressam a necessidade de seguranças à promoção desses direitos às crianças e adolescentes.

De acordo com os documentos oficiais, crianças são os indivíduos de até onze anos de idade, e adolescentes são aqueles que têm entre doze e dezoito anos, e por estarem em desenvolvimento, precisam ser protegidos pela família, comunidade, sociedade e poder público (BRASIL, 1990).

Na Constituição Federal, os direitos da criança e do adolescente são abordados no Artigo 227 (BRASIL, 1988), estabelecendo que os direitos são deveres da família, da sociedade e do Estado, visando livrá-los da negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Porém, as garantias dos direitos da criança e do adolescente no Brasil demonstram fragilidades em sua concretização, e não é raro presenciar situações de omissão e negligência por parte das organizações (família, Estado e comunidade) em defesa e proteção das crianças e adolescentes. Os casos de negligências não são maiores devidos os enfrentamentos dos movimentos sociais a partir da década de 1990, tendo resultado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990). O art. 4º, por exemplo, prescreve claramente a quem cabe as atribuições e responsabilidades:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990, s/p).

O art. 5º, do mesmo documento, evidencia que

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de

negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (BRASIL, 1990, s/p).

Apesar de a lei prever garantias e responsabilidades da família, comunidade e Estado, as omissões por parte destas organizações sociais são visíveis. São crianças e adolescentes abandonadas ou exploradas pela própria família; pais que levam seus filhos para o atendimento à saúde e permanecem por horas na fila de espera sem ter a presença de um profissional habilitado para atendimento; óbitos por falta de atendimento ou negligência familiar ou do setor público; crianças sem atendimento educacional, mesmo sendo constitucional e a comunidade se omitindo ao não denunciar os casos de violência contra os infanto-juvenis.

2 | POLÍTICAS SOCIAIS

Para lidar com os problemas que acometem as crianças e adolescentes no Brasil, foram criados serviços de caráter social com o intuito de agir em favor das pessoas em condições de vulnerabilidade e risco social. Neste sentido destaca-se a política de assistência social, como conquista, cuja construção é histórica. Enfatiza-se que a política de assistência social é entendida como “o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HOFLING, 2001, p. 2). São políticas sociais as,

[...] ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais (HOFLING, 2001, p. 2).

Destaca-se que a criação e fortalecimento das políticas públicas de assistência social no Brasil ocorreram desde a colonização, demonstrando a necessidade da criação de sistemas de proteção aos indivíduos desprovidos de condições sociais. Desde aquele período ocorreu, também, o massacre da memória das culturas indígenas e africana por meio da exploração das crianças retiradas de suas famílias, pois, na concepção dos colonizadores, elas eram consideradas selvagens e viviam em estado de barbárie (CRUZ; GUARESCHI, 2012).

No século XVIII, em algumas regiões do Brasil, as autoridades se viram obrigadas a tomar iniciativas no sentido de “amparar” crianças que eram abandonadas pelas cidades brasileiras, criando as Rodas dos Expostos, que foram aceitas com resistência pelos órgãos acolhedores que exigiam subsídios do rei. A

Roda dos Expostos foi uma das instituições brasileiras de mais longa vida,

sobrevivendo aos três grandes regimes de nossa História. [...] Foi inventado na Europa medieval sendo um meio encontrado para garantir o anonimato do expositor e assim estimulá-lo a levar o bebê que não desejava para a roda, em lugar de abandoná-lo pelos caminhos, bosques, lixo, portas de igreja ou de casas de família [...] (MARCILIO, 2003, p. 51).

A Roda dos Expostos era um dispositivo onde se colocavam os bebês que queriam abandonar. Esta ação inaugura uma fase filantrópica, associando-se o poder público e privado como filantrópicos (CRUZ; GUARESCHI, 2012).

No período imperial, as relações continuaram marcadas pela centralização de poder do governo e dos proprietários de terras dificultando a circulação de informações e organizações de movimentos coletivos no Brasil, reforçando as condições inadequadas de trabalho. A primeira Constituição brasileira, promulgada em 1824, por exemplo, não deu nenhuma garantia significativa no que se refere aos direitos sociais. Durante o período de 1889 até a Revolução de 1930, o Estado não intervinha na área social, pois considerava que esta não era função pública e a assistência era desenvolvida pela Igreja Católica (CRUZ; GUARESCHI, 2012).

Com o fim do regime de trabalho escravo e com a imigração de trabalhadores europeus, houve uma explosão de mão de obra de assalariados acarretando mudanças nas relações de trabalho e na economia agrícola, resultando no crescimento desordenado das cidades, sem políticas públicas (educação e saúde) a este segmento da população (CRUZ; GUARESCHI, 2012). De acordo com Cruz e Guareschi, era papel do Estado enquanto promotor de uma nova cultura, a regulamentação, organização, coordenação, intermediação e garantia dos direitos dos infante-juvenis.

Em direção ao fim do século XX, o período entre 1975 e 1985 foi marcante na história do país. Nesta década, vários movimentos (estudantil, docente, feminista, profissionais da saúde, setores públicos, educadores, entre outros) de caráter nacional, entraram em cena com suas respectivas manifestações e ações coletivas (CRUZ; GUARESCHI, 2012).

Com a Constituição Federal de 1988, a Assistência Social no Brasil teve seu marco histórico se constituindo com a saúde e a previdência social, marcando o fim da transformação da caridade para a noção de direito e cidadania da Assistência Social, apontando para seu caráter de política pública de proteção social articulada a outras políticas voltadas à garantia de direitos, diversidade e de condições dignas de vida (CRUZ; GUARESCHI, 2012).

A este respeito, Berhring e Boschetti (2011) salientam que,

[...] a participação dos sujeitos públicos, profissionais e de usuários, [...] foram decisivos para a formatação legal dos direitos sociais no Brasil [...] e a difícil travessia do deserto da assistência social para se elevar à condição de política pública de seguridade (BERHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 144).

Nessa direção destaca-se a organização do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) disposto em dois tipos de proteção social: a) Proteção Social Básica e b)

Proteção Social Especial. A primeira destina-se à prevenção de riscos sociais e pessoais e concretiza-se pela oferta de programas, projetos, serviços e benefícios a indivíduos e famílias em situação de vulnerabilidade social. A segunda é a modalidade de atendimento a famílias e indivíduos que se encontram em situação de risco pessoal e social, por ocorrência de maus-tratos físicos e/ou psíquicos, abuso sexual, cumprimento de medidas socioeducativas, situação de trabalho infantil (COELHO, 2021), vítimas de violência e negligência intrafamiliar, abandono, dentre outras.

Para Cruz e Guareschi (2012), o SUAS objetiva prevenir situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades, aquisições e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Destina-se à população que vive em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza, com precário acesso aos serviços públicos e/ou fragilização de vínculos afetivos.

Deixa-se claro que a assistência social no Brasil constitui-se, portanto, como dever do Estado e direito de todo cidadão que dela necessitar, devendo promover o bem-estar e proteção social a famílias, crianças, adolescentes, jovens, pessoas com deficiência, idosos, ou seja, todos que dela necessitem.

3 | SITUAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA ATUALIDADE

As discussões dos problemas relacionados à criança e ao adolescente no Brasil e no mundo não são recentes e, são discutidas por entidades, organizações sociais, políticas e academia científica, pois não basta a criação e a suposta garantia de leis. É necessário seu cumprimento, que para tal, é necessário a fiscalização dos órgãos de proteção dos direitos da criança e do adolescente.

Dados do UNICEF analisados em 190 países apontam um cenário desolador em relação à violência cometida contra crianças e documentam violências em locais onde as crianças deveriam estar seguras. A maior compilação de dados atuais sobre violência contra a criança e o adolescente, mostra abusos físicos, sexuais e emocionais e revela as atitudes que perpetuam e justificam a violência (ESTADO DE DIREITO, 2014).

De acordo com o Jornal Estado de Direito, para o UNICEF, as violências são “situações desconfortáveis”.

[...] nenhum governo ou pai ou mãe quer vê-las [...]. Mas, a não ser que enfrentemos a realidade que cada estatística exasperante representa – a vida de uma criança que teve violado seu direito a uma infância protegida e segura –, jamais mudaremos a mentalidade que considera normal e permissível a violência contra a criança. Não é nem uma coisa nem outra (ESTADO DE DIREITO, 2014, s/p).

Ainda de acordo com Estado de Direito, as principais constatações levantadas pelo relatório do UNICEF, de 2014, incluem:

- **Violência sexual:** Em todo o mundo, cerca de 120 milhões de meninas com

menos de 20 anos de idade (aproximadamente uma em cada dez) foram forçadas a ter relações sexuais ou a praticar outros atos sexuais [...]. A forma mais comum de violência sexual para os dois sexos foi a vitimização por meio da internet.

- **Homicídio:** Crianças e adolescentes com menos de 20 anos de idade representam um quinto das vítimas de homicídio em todo o mundo, o que resultou em cerca de 95 mil mortes em 2012 [...].

- **Bullying:** No mundo todo, pouco mais de um em cada três estudantes entre 13 e 15 anos de idade são vítimas frequentes de bullying na escola [...].

- **Disciplina violenta:** Em 58 países, cerca de 17% das crianças estão sujeitas a formas rígidas de punição física (bater na cabeça, nas orelhas ou no rosto, com força e repetidamente) [...].

- **Atitudes em relação à violência:** Aproximadamente 50% das meninas adolescentes entre 15 e 19 anos de idade (cerca de 126 milhões) consideram justificável o marido agredir sua esposa, como o pai agredir a mãe, em certas circunstâncias [...] (ESTADO DE DIREITO, 2014, s/p).

Diante deste cenário, O Jornal Estado de Direito registra o alerta do UNICEF de que,

A violência contra a criança ocorre todos os dias, em todos os lugares. Embora a maior prejudicada seja a criança, também dilacera o tecido da sociedade, minando a estabilidade e o progresso. Mas a violência contra a criança não é inevitável. Pode ser prevenida (ESTADO DE DIREITO, 2014, s/p).

Neste sentido, compreendemos que família, Estado e comunidade devem assumir responsabilidades para combater os dados que se apresentam em nível mundial.

4 | REDES DE PROTEÇÃO SOCIAL

Destaca-se que toda criança e adolescente são sujeitos de uma realidade, fazem parte da sociedade e precisam de segurança, e vários são os determinantes que exigem a proteção, como a atuação familiar e do Estado. No entanto, a sociedade vivencia a não concretização de políticas públicas, e a constatação é de que não se deve depositar todos os problemas cometidos contra as crianças e adolescentes à responsabilidade apenas da família quando o Estado – por meio de quem governa – tem se apresentado como o principal violador dos direitos humanos e das leis. Vale lembrar que a criança e o adolescente fazem parte de um contexto social, incluindo a escola, a religião, a mídia, os jogos eletrônicos, a internet, ou seja, vai além da instituição familiar, e o Estado é o responsável constitucional pela sua proteção e educação por meio da garantia dos meios protetivos.

Apesar dos equipamentos e programas disponíveis nos municípios para suporte às vítimas, nem todos os casos de violência contra as crianças e os adolescentes são procurados pela comunidade ou informados por testemunhas para que a rede de proteção social garanta a efetivação dos direitos a quem sofre a violência, significando que os defloramentos podem ser maiores em todos os municípios do Brasil.

Não basta disposição dos envolvidos nos programas e equipamentos nos municípios, independentemente de sua capacidade política econômica e região para terem êxito nos atendimentos aos infanto-juvenis e seus familiares. Os programas precisam de disponibilidade de recursos financeiros e humanos, além do aparato em infraestrutura e apoio político para que haja o funcionamento adequado da rede de proteção e atendimento, ou seja, há necessidade de políticas públicas de proteção à criança e ao adolescente e da sociedade, seja de uma testemunha, família, associação de moradores, Centro de Direitos Humanos, Igreja ou movimento social fazer chegar aos organismos e redes, que, por lei são obrigadas ao acolhimento, apoio e proteção.

Diante do exposto, faz-se necessário que a família zele pelo desenvolvimento de seus entes, que a comunidade não se omita frente aos casos de maus tratos contra crianças e adolescentes e que o Estado cumpra com suas responsabilidades expressas nas políticas públicas garantidas na Constituição Federal. Do contrário, não basta formular leis, quando os gestores as descumprem sem que sejam punidos, e a punição inicia por meio da denúncia de quem a presenciar – podendo ser anônima – de que a rede ou o gestor x ou y negligenciou a proteção. O gestor ou rede que negligenciar é passível de investigação e o Ministério Público é o caminho para situação de negligência e denúncia.

Acrescenta-se aqui o papel das instituições educacionais no alinhamento das ações de combate à violência contra os infanto-juvenis, incentivando que professores de diferentes disciplinas incluam discussões de violações dos direitos humanos e de violações das crianças e adolescentes, trazendo para a sala de aula situações de violências do município em que a escola está inserida. Na matemática (números de casos); na geografia (regiões com maior incidência); na sociologia (situação social que interfere nas relações e inter-relações sociais), ou seja, os componentes curriculares são ferramentas que podem auxiliar no processo de prevenção e conscientização em relação à violação dos direitos.

Destaca-se que medidas preventivas de combate à violência têm sido tomadas pelos grupos profissionais que atuam na área, mas os modelos das gestões públicas nas três esferas políticas: municipal, estadual e federal, nem sempre são concatenadas para que os direitos das crianças e adolescentes prescritos na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e no ECA sejam concretizados.

5 | PAPEL DA ESCOLA NO ENFRENTAMENTO AOS CASOS DE VIOLÊNCIA CONTRA OS INFANTO-JUVENIS

Como discutido, vários seguimentos devem zelar pela integridade da criança e do adolescente, inclusive a instituição escolar, discutindo os abusos e os passos/encaminhamentos nas reuniões pedagógicas, administrativas e nas disciplinas. A escola, ao propiciar informações atualizadas do ponto de vista científico e ao explicitar e debater os diversos assuntos associados à violência, possibilita ao educando desenvolver atitudes

que lhes permita defesa de possíveis casos de violência.

Miranda, Lima e Maio (2013) afirmam que as ações formativas realizadas nas escolas, em salas de aulas ou por meio de projetos, fazem com que as crianças e os adolescentes adquiram conhecimentos necessários para se protegerem e enfrentarem casos de violência, inclusive aprendendo os caminhos para as denúncias.

Do ponto de vista legal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e o Código Penal Brasileiro (BRASIL, 1940) dispõem sobre a proteção da criança e do adolescente e determinam penalidades para os que praticam o ato e àqueles que se omitem. Neste sentido, a escola tem fundamental importância além da transmissão de conhecimento/saberes, dialogar internamente com os alunos e educadores, ampliando o diálogo com pais e comunidade sobre os direitos das crianças e adolescentes e sobre as leis de proteção. A direção da Escola e seus educadores podem e devem contribuir na identificação, enfrentamento e discussão dos casos de violência cometidos contra os escolares, podendo resultar em projetos educacionais entre escola e a sociedade; escola e a universidade; escola e os poderes públicos, ampliando neste sentido as frentes de enfrentamento contra a violência.

Habigzang, Ramos e Koller (2011) acreditam que a rede de proteção só será efetiva quando os órgãos envolvidos (família, escola, conselho tutelar, promotoria, juizado da infância e juventude, abrigos, serviços de acompanhamento social e de saúde) garantirem apoio emocional às vítimas e, para tanto, a capacitação contínua e a avaliação dos programas se fazem necessários.

Nossa análise é de que os direitos dos infante-juvenis necessitam de maior discussão e divulgação, envolvendo a comunidade escolar na discussão dos caminhos e meios para seu cumprimento, e mais que isso, quando gestores públicos começarem a ser punidos enquanto pessoa responsável pela efetivação e garantia dos direitos, mas enquanto representante do Poder Público viola os direitos dos infante-juvenis, ou seja, viola as cartas, convenções, acordos e Declaração Universal dos Direitos Humanos da qual o Brasil é signatário.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de finalização, o artigo teve a intenção de investigar a situação de violações dos direitos dos infante-juvenis, levando em consideração a história das políticas públicas (assistência social) em favor do cidadão.

A violência cometida contra a criança e o adolescente seja ela de que natureza for viola/ferre o que está disposto nos documentos oficiais. Mesmo existindo leis, crianças e adolescentes continuam sendo vítimas de violência intrafamiliar e extrafamiliar (BRASIL, 2001), havendo a necessidade da efetivação dos direitos.

Um dos entraves, como aventado durante o estudo, são os escassos recursos

financeiros, acompanhados das estruturas físicas e recursos humanos, impossibilitando a efetivação e garantia de direitos.

O estudo evidenciou haver indivíduos que sofrem diferentes casos de violência e as barreiras existentes precisam ser superadas.

Salienta-se que nenhum programa, órgão ou setor social consegue bons resultados se não estiverem em parceria entre eles, centralizando o foco na efetivação e garantia de seus direitos. Neste viés, a escola pode ser uma grande aliada no diagnóstico e encaminhamento, dando suporte às crianças e adolescentes em situação de risco ou vulnerabilidade social. A escola, por meio dos educadores – desde que preparados – podem identificar as situações envolvendo os estudantes, por meio de ações simples: o processo de ensino-aprendizagem e as dificuldades dos estudantes na formação biopsicológica. Ao identificar, pode planejar e efetivar projetos e programas que formem cidadãos envolvendo a comunidade no conhecimento dos direitos e na busca de caminhos que culminem na defesa e amparo das crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

BEHRING, Elaine Rosseti. BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social – fundamentos e história**. 9ª edição. Editora Cortez. São Paulo. 2011.

BRASIL. **Código Penal**. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 29 jun 2022.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e Adolescente**. Lei 8.069 de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em: 02 de abr. de 2014.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. **Violência intrafamiliar: orientações para prática em serviço / Secretaria de Políticas de Saúde**. Cadernos de atenção básica, nº 8 – Brasília: Ministério da Saúde, 2001.

COELHO, Luci Ellen. **O que é ofertado na proteção social básica e especial?** 2021. Disponível em: <https://suasfacil.com.br/protacao-social-basica-protacao-especial/>. Acesso em: 05 jul 2022.

CRUZ, Lilian Rodrigues; GUARESCHI, Neuza. **Políticas públicas e assistência social**. Diálogo com as práticas psicológicas. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos humanos e cidadania**. Orientações pedagógicas e sugestões de atividades. São Paulo: Moderna, 2004.

ESTADO DE DIREITO, Jornal. **UNICEF: Novos dados globais expõem alta prevalência de violência contra crianças**. 2014. Disponível em: <http://estadodedireito.com.br/unicef-novos-dados-globais-expoem-alta-prevalencia-de-violencia-contra-criancas/>. Acesso em: 05 jul 2022.

HABIGZANG, Luísa Fernanda. RAMOS, Michele da Silva. KOLLER, Sílvia Helena. **Revelação de abuso sexual**: As medidas adotadas pela Rede de Apoio Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* - Out-Dez 2011, Vol. 27 n. 4, p. 467-473.

HOFLING, Eloísa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais**. *Cad. CEDES*, 2001, vol. 21, n. 55, pp. 30-41. Disponível em: <https://www.scielo.br/lj/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgipc5YsHq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 de dez. de 2014.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 5. ed., rev. e ampl São Paulo: Cortez, 2003.

MIRANDA, Ariane Camila Tagliacolo. LIMA, Edyane Silva. MAIO, Eliane Rose. Instituições sociais: as interfaces entre escola e CREAS sobre a violência sexual contra crianças. In: **Revista Educação, Cultura e Sociedade**. Sinop/MT, v.3, n.2, p. 271-282, jul./dez. 2013.

SOBRE O ORGANIZADOR

JADILSON MARINHO DA SILVA - Possui graduação em Letras pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (2010), graduação em Pedagogia pela Faculdade Mantense dos Vales Gerais (2021), especialização em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Cândido Mendes (2015), especialização em Ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade de Ciências Educacionais (2014), especialização em Língua Brasileira de Sinais (2020), especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2021), Mestrado em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas (2017) e Doutorado em Ciências da Educação (2019). Atualmente leciona no Ensino Superior (graduação e pós-graduação) e no Ensino Médio. Possui experiência na área de Letras e Educação com ênfase em Literatura Brasileira, Literatura Comparada, Linguística, Educação Inclusiva, tecnologia assistiva, formação de professores, tecnologia educacional, avaliação e currículo.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Adoção 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15

Adolescente 1, 5, 8, 80, 81, 84, 85, 86, 87, 88

Aprendizagem 30, 31, 34, 35, 42, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 88

Audiodescrição 30, 39, 43

C

Cidade de Nampula 45, 46, 50, 51, 52, 53, 54

Criança 1, 3, 6, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 37, 61, 80, 81, 84, 85, 86, 87, 88, 89

D

Desemprego 45, 48, 49, 51, 52, 54

Direitos dos infanto-juvenis 80, 83, 87

Direitos Humanos 60, 62, 68, 80, 85, 86, 87, 88

Diversidad cultural 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29

Diversidade social 1, 4

E

Escola 1, 2, 3, 4, 12, 15, 30, 31, 35, 36, 37, 38, 41, 43, 48, 57, 59, 60, 61, 70, 71, 72, 75, 76, 78, 85, 86, 87, 88, 89

H

Homoparentalidade 6, 8, 9, 15

Homossexualidade 6, 14, 16

Hospitalidade 63, 65, 67, 68

I

Inclusão 1, 4, 10, 15, 57, 60, 61, 68, 72, 73, 75, 76, 79, 81

Inclusão social 1, 4, 68, 81

Interculturalización 17, 22, 24

M

Mapa em Alto Relevo 30

Maquete Tátil 30

Meio urbano 45, 46, 54

Meninas negras 1, 2

Mudança 11, 14, 36, 57, 76

N

Neurodiversidade 63, 64, 65, 68, 69

P

Pobreza 3, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 84

R

Representações sociais 6, 7, 8, 9, 10, 15, 16

S

Sociedade do desempenho 63, 65, 66, 67, 68

T

Transtornos funcionais específicos 70, 71, 72, 73, 74, 78, 79

U

Universidad intercultural 17, 18, 19, 20, 22, 24, 26, 27

V

Valores 19, 20, 44, 45, 53, 54, 57, 60, 61, 72

Violência da positividade 63, 65, 66, 67

Violência do igual 63, 65, 66, 67, 68

DIVERSIDADE E INCLUSÃO:

Abordagens e experiências 2

-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br

 **Atena**
Editora
Ano 2022

DIVERSIDADE E INCLUSÃO:

Abordagens e experiências 2

-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br

 **Atena**
Editora
Ano 2022