

Jadilson Marinho da Silva
(Organizador)

DIVERSIDADE E INCLUSÃO:

Abordagens e experiências 3

 **Atena**
Editora
Ano 2023

Jadilson Marinho da Silva
(Organizador)

DIVERSIDADE E INCLUSÃO:

Abordagens e experiências 3

 **Atena**
Editora
Ano 2023

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

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2023 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2023 Os autores

Copyright da edição © 2023 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-NãoDerivativos 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 de Coimbra

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^ª Dr^ª Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
 Prof^ª Dr^ª Cristina Gaio – Universidade de LisboaProf. 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^ª Dr^ª Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina
 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. Jodeyson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
 Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
 Prof^ª Dr^ª Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso
 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 Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau
 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^ª Dr^ª Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campina
 sProf^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
 aProf^ª Dr^ª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
 Prof^ª Dr^ª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
 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 Federal da Bahia / Universidade de Coimbra
 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 3

Diagramação: Camila Alves de Cremonesi
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Jadilson Marinho da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
D618	<p>Diversidade e inclusão: abordagens e experiências 3 / Organizador Jadilson Marinho da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-0904-5 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.045232701</p> <p>1. Diversidade cultural. 2. Inclusão social. I. Silva, Jadilson Marinho da (Organizador). II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 306.4</p>
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

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.

No capítulo 1, Angélica Oliveira Veríssimo da Silva, Rui Marques Vieira, Palmira da Conceição Martins de Oliveira e Cristina Maria Correia Barroso Pinto abordam o tema *“Educação, Tecnologias de Informação e Comunicação e a Promoção de Sociedades Inclusivas”*. Esse estudo objetiva identificar as potencialidades das tecnologias de informação e comunicação na promoção da educação inclusiva para os alunos com necessidades educativas especiais no ensino superior.

No capítulo 2, Alcides Bentes da Gama Júnior e Rubens da Silva Ferreira discutem sobre discute a acessibilidade em biblioteca universitária tomando por referência a seção de Braille da Biblioteca Central da Universidade Federal do Pará (UFPA).

No capítulo 3, Cinthia Barreto Santos Souza aborda o tema *“Os filhos de meus filhos: avosidade e transgeracionalidade em narrativas autobiográficas”*. Nesse contexto, a autora revela elementos de avosidades psíquicos e sociais elaborados pela avó no duplo encontro com os netos, na infância e no tempo em que ela se constitui como avó em relação intersubjetiva.

No capítulo 4, Joana D’Arc Silva Santos e Elaine Pedreira Rabinovich analisam a dinâmica e o significado das relações entre irmãos em fase adulta mediana com idades variando entre 40 e 57 anos. Os sujeitos colaboradores dessa investigação foram 18 irmãos divididos em gênero e posição na fratria, residentes em cidades da região metropolitana de Salvador -Bahia.

No capítulo 5, Meriele Aline de Paula, Valtenira Araújo Birino , Wilma Mendonça Batista e Cristiane Álvares Costa (In memoriam) avaliam e analisam como melhorar o desenvolvimento cognitivo de crianças com Síndrome de Down e o acompanhamento psicopedagógico frente às práticas e estratégias aplicadas às crianças especiais possibilitando-lhes uma melhor integração na sociedade e inclusão no meio escolar.

Jadilson Marinho da Silva

CAPÍTULO 1	1
EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E A PROMOÇÃO DE SOCIEDADES INCLUSIVAS	
Angélica Oliveira Veríssimo da Silva	
Rui Marques Vieira	
Palmira da Conceição Martins de Oliveira	
Cristina Maria Correia Barroso Pinto	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.0452327011	
CAPÍTULO 2	11
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E ACESSO À INFORMAÇÃO - UM ESTUDO NA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFPA	
Alcides Bentes da Gama Júnior	
Rubens da Silva Ferreira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.0452327012	
CAPÍTULO 3	25
OS FILHOS DE MEUS FILHOS: AVOSIDADE E TRANSGERACIONALIDADE EM NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS	
Cinthia Barreto Santos Souza	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.0452327013	
CAPÍTULO 4	38
RELACIONAMENTO FRATERNAL EM FASE ADULTA: DINÂMICA E SIGNIFICADO	
Joana D'Arc Silva Santos	
Elaine Pedreira Rabinovich	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.0452327014	
CAPÍTULO 5	47
DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN E O ACOMPANHAMENTO PSICOPEDAGÓGICO	
Meriele Aline de Paula	
Valtenira Araújo Birino	
Wilma Mendonça Batista	
Cristiane Álvares Costa	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.0452327015	
SOBRE O ORGANIZADOR	75
ÍNDICE REMISSIVO	76

EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E A PROMOÇÃO DE SOCIEDADES INCLUSIVAS

Data de submissão: 27/12/2022

Data de aceite: 26/01/2023

Angélica Oliveira Veríssimo da Silva

Doutoranda em Didática e
Desenvolvimento Curricular,
Departamento de Educação e Psicologia,
Universidade de Aveiro
Aveiro, Portugal
ORCID: 0000-0001-8666-8009

Rui Marques Vieira

Departamento de Educação e Psicologia,
Universidade de Aveiro,
Centro de Investigação em Didática e
Tecnologia na Formação de Formadores,
Aveiro, Portugal
ORCID: 0000-0003-0610-6896

Palmira da Conceição Martins de Oliveira

Escola Superior de Enfermagem do Porto,
Centro de Investigação em Tecnologias e
Serviços de Saúde
Porto, Portugal
ORCID: 0000-0002-4025-1969

Cristina Maria Correia Barroso Pinto

Escola Superior de Enfermagem do Porto,
Centro de Investigação em Tecnologias e
Serviços de Saúde
Porto, Portugal
ORCID: 0000-0002-6077-4150

RESUMO: A promoção de sociedades inclusivas está entre os desafios societais da Europa. A *United Nations* tem como uma de suas metas garantir o direito a igualdade de acesso a todos os níveis de educação. A efetivação de uma sociedade inclusiva ancora-se em garantir a educação inclusiva para os alunos com necessidades educativas especiais. Paralelamente, as tecnologias de informação e comunicação oferecem importantes contributos para o aprimoramento da qualidade, acessibilidade e equidade nos sistemas educacionais, assim, possibilitam a adaptação às diferentes necessidades de aprendizagem.

Objetivo: identificar as potencialidades das tecnologias de informação e comunicação na promoção da educação inclusiva para os alunos com necessidades educativas especiais no ensino superior. **Metodologia:** sistematização teórica com análise descritiva e crítico-reflexiva da literatura científica. **Resultados e Discussão:** as tecnologias de informação e comunicação possibilitam o desenvolvimento de habilidades cognitivas de ordem superior, em especial as capacidades de pensamento crítico. Portanto, atuam como promotoras da aprendizagem mais eficaz, e, na diminuição das barreiras para o processo de ensino

e aprendizagem, especialmente das barreiras sociais. Devido ao seu caráter dinâmico e interativo, possibilita a aprendizagem a todo e qualquer momento, de forma adaptada e individualizada as necessidades de cada aluno **Considerações Finais:** as tecnologias de informação e comunicação no ambiente educacional propiciam contextos favoráveis à adaptação, inserção e reinserção dos alunos com necessidades educativas especiais. Dessa forma, desempenham a importante função de permear contextos possibilitadores de igualdade na aprendizagem, principalmente por oportunizar uma vida mais gratificante. No entanto, para que as tecnologias de informação e comunicação desempenhem o seu papel inclusivo é fundamental a adaptação do ambiente educacional, especialmente pela formação de professores, e, no desenvolvimento, aprimoramento e na utilização ativa de novos recursos educativos digitais.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia da Informação e Comunicação; Necessidades Educativas Especiais; Educação Inclusiva; Ensino Superior.

EDUCATION, INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AND THE PROMOTION OF INCLUSIVE SOCIETIES

ABSTRACT: The promotion of inclusive societies is among Europe's societal challenges. One of the goals of the United Nations is to guarantee the right to equal access to all levels of education. The realization of an inclusive society is anchored in guaranteeing inclusive education for students with special educational needs. At the same time, information and communication technologies offer important contributions to improving quality, accessibility and equity in educational systems, thus enabling adaptation to different learning needs. **Aim:** to identify the potential of information and communication technologies in promoting inclusive education for students with special educational needs in higher education. **Methodology:** theoretical systematization with descriptive and critical-reflexive analysis of the scientific literature. **Results and Discussion:** Information and communication technologies enable the development of higher order cognitive skills, especially critical thinking skills. Therefore, they act as promoters of more effective learning, and in reducing barriers to the teaching and learning process, especially social barriers. Due to its dynamic and interactive character, it enables learning at any and all times, in an adapted and individualized way to the needs of each student. **Final Considerations:** information and communication technologies in the educational environment provide favorable contexts for the adaptation, insertion and reintegration of students with special educational needs. In this way, they play the important role of permeating contexts that enable equality in learning, mainly by providing opportunities for a more rewarding life. However, for information and communication technologies to play their inclusive role, it is fundamental to adapt the educational environment, especially through teacher training, and in the development, improvement and active use of new digital educational resources.

KEYWORDS: Education, Information and Communication Technologies; Special Educational Needs; Inclusive Education; Higher Education.

1 | INTRODUÇÃO

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2021).

De entre os desafios sociais para o ano 2020, em Portugal e em toda a Europa, esteve a promoção de sociedades inclusivas e inovadoras. O conceito de sociedade inclusiva está associado a busca da segurança social através da cidadania, prerrogativa de uma sociedade com igualdade de direitos para todos os cidadãos. Dessa forma, a cidadania social importa-se com a efetivação de condições que permitam o bem-estar das pessoas como cidadãos (SHEPPARD, 2006 apud ALVINO-BORBA; MATA-LIMA, 2011).

Yaskevich (2021) retrata os dados de um relatório sobre as deficiências físicas, mentais e cognitivas vinculados pela *United Nations* em 2011. Tal relatório destaca que mais de um bilhão de pessoas, aproximadamente 15% da população mundial possui algum tipo de deficiência, e, portanto, são portadores de necessidades educativas especiais (NEE).

Organismos internacionais dos quais são exemplo *United Nations International Children's Emergency Fund* (UNICEF), *Educational Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), *Council of Europe Educational* (CoE) e *European Union* (EU), somam esforços no movimento em direção a educação inclusiva (BONG; CHEN, 2021). Uma das metas do desenvolvimento sustentável da *United Nations* é a efetivação educação de qualidade. Esta meta tem como objetivo garantir o direito a igualdade de acesso a todos os níveis de educação, isto inclui portadores de deficiências, povos indígenas e crianças em contexto de vulnerabilidade (UNITED NATIONS, 2020).

Em Portugal, o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, determina:

“[...] a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.”

Tal como observa-se no Decreto-Lei, é dever do estado assegurar condições para a aprendizagem efetiva dos alunos com NEE. Apesar do termo inclusão ser invariavelmente associado às pessoas que possuem alterações físicas, mentais ou cognitivas que comprometem a sua aprendizagem, o presente estudo vai para além deste domínio, e compromete-se em fazer alusão a palavra inclusão de forma abrangente, ou seja, de todos aqueles que buscam sua inserção ou reinserção como cidadãos na sociedade.

Infelizmente as sociedades modernas, independente do facto de serem desenvolvidas, ou não, são marcadas pela exclusão social (ALVINO-BORBA; MATA-LIMA, 2011). A bem da verdade, a exclusão social remonta aos primórdios da sociedade e suas repercussões ecoam na atualidade. Mais importante que estudar com afinco a exclusão

social, é considerar quais fatores atuam como promotores da inclusão social, e dessa forma, facilitadores da cidadania.

O relatório da *European Commission* (2012) afirma que as tecnologias de informação e comunicação (TIC) oferecem inúmeras oportunidades para aprimorar a qualidade, a acessibilidade e a equidade nos sistemas educacionais. As TIC possibilitam a adaptação às diferentes necessidades de aprendizagem, pois permitem aos alunos dar vazão a criatividade, para além de estimular as capacidades de observação, classificação e interação (GALEANO-CASTRO; RAMÍREZ ECHEVERRI; PACHECO, 2021).

Mediante tais atributos e contributos das TIC, importa analisar até que ponto estas podem atuar como promotoras de uma sociedade mais inclusiva. Dessa forma, o objetivo deste estudo circunscreve-se em identificar as potencialidades das TIC para a promoção da educação inclusiva para os alunos com necessidades educativas especiais no ensino superior.

2 | METODOLOGIA

Trata-se de uma sistematização teórica fundamentada na literatura científica. Neste sentido, realizou-se uma busca nas bases de dados Scopus, Web of Science, Scielo e Google Scholar com os descritores: *information and communication Technologies, special educational needs, inclusive education e higher education* e seus respectivos termos na língua portuguesa. Os estudos relevantes encontrados foram sintetizados de forma descritiva e crítico-reflexiva.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A revisão de literatura de Baca (2018) aponta as TIC como possibilitadoras do desenvolvimento de habilidades cognitivas de ordem superior, em especial das capacidades de pensamento crítico. Neste sentido, configuram-se como uma propulsora da aprendizagem mais eficaz, e, na diminuição das barreiras para o processo ensino e aprendizagem, especialmente as barreiras sociais. Devido ao seu caráter dinâmico e interativo, possibilita a aprendizagem a todo e qualquer momento, de forma adaptada e individualizada às necessidades de cada aluno (EUROPEAN COMISSION, 2012).

Além disso, a mudança do paradigma tradicional de ensino tem fomentado a necessidade de incorporar os recursos educativos digitais. Berger; Paul (2021); Secret; Ward; Newmark (2019) ressaltam que a intensificação na utilização das TIC dentro contexto de ensino e aprendizagem sustenta-se na teoria da aprendizagem construtivista de Dewey. Secret; Ward; Newmark (2019, p.48) afirmam:

“Learning activities which are based on constructivist theory allow students to form their own representations of knowledge and to independently explore

A ascensão das TIC no ensino superior (ES) levanta questões relativas ao impacto destes recursos na aprendizagem dos alunos com NEE (GILLIGAN, 2020). Tal como já salientado, 15% da população mundial, quiçá na atualidade um número ainda maior tem NEE. Neste sentido, essa população expressiva necessita de receber respostas adequadas que garantam a acessibilidade, adaptabilidade e inclusão no ES (GILLIGAN, 2020).

Apesar de muitos investigadores estarem preocupados com as TIC no contexto da educação inclusiva no ES, os resultados ainda são muito limitados. Fernández-Batanero et al. (2022) ressaltam que nos últimos congressos internacionais hispano-americanos, do qual são exemplo: Congresso Internacional de Educação Inclusiva em Burgos, 2020; Congresso Internacional de Boas Práticas com TIC em Málaga, 2021; e no Congresso Internacional EDUTEC em Buenos Aires, 2021, nenhum contributo concreto foi apresentado com respeito as TIC e a inclusão no ES.

A aprendizagem pode ser conceituada como um conjunto de processos dinâmicos, sendo estes adaptáveis ao contexto e as necessidades dos envolvidos (GALEANO-CASTRO; RAMÍREZ ECHEVERRI; PACHECO, 2021). Hersh (2017) estabeleceu a classificação de recursos de aprendizagem baseados em TIC inclusivas e, nos recursos de aprendizagem baseados nas TIC para pessoas com deficiência, sendo que estes dois conceitos abarcam tecnologias de aprendizagem geral e de inclusão para as NEE, sejam estas quais forem.

Importa ressaltar que inclusão e equidade estão muito além da remoção de barreiras arquitetónicas, há especial necessidade em remover as barreiras nos espaços virtuais de aprendizagem, para assim garantir a aprendizagem e inclusão de todos (FERNÁNDEZ-BATANERO et al., 2022). Para isso, é imprescindível a “redefinição” das políticas inclusivas, dos recursos educativos digitais e as estratégias de ensino e aprendizagem (FERNÁNDEZ-BATANERO et al., 2022).

Em resposta a esta premente necessidade, as TIC assumem um papel importante para a inclusão, dado o seu potencial de adaptar-se as diferentes necessidades de aprendizagem. Além disso, constituem-se como um elemento de motivação para que o aluno construa a sua própria aprendizagem (PACHECO; YOONG; LIPS, 2021). Especialmente para os alunos com necessidades especiais educativas, as TIC podem configurar-se como um andaime que lhes permitirá realizar tarefas adaptadas às suas possibilidades e interesses, proporcionando então mais autonomia na aprendizagem (FERNÁNDEZ-BATANERO et al., 2022).

A investigação realizada por Pacheco; Yoong; Lips (2021) sugere que o antigo conceito de ensinar habilidades sociais aos portadores de NEE tem evidenciado pouco impacto na sua interação social. Em contrapartida, a interação mediada pela tecnologia fortalece as conexões sociais, e, possibilita aos alunos construir uma rede de apoio para

enfrentamento dos desafios acadêmicos.

A revisão sistemática de literatura de Fernández-Batanero et al. (2021) sobre o impacto das TIC em alunos com deficiência no ES, afirmou que as TIC podem ser inclusivas e acessíveis, desde que a sua utilização seja realizada de forma assertiva. Evidenciou-se ainda que há pouca disponibilidade e acessibilidade de recursos educativos digitais para atender NEE. Outro fator enunciado como dificultador é a carência de professores habilitados a explorar e utilizar as TIC para aprimorar a experiência de aprendizagem dos alunos. Dessa forma, para além da urgência em investigar e disponibilizar recursos educativos digitais para alunos com NEE, há também a premência em instrumentalizar os professores para utilização das TIC, por meio de contextos de formação específicos.

É imprescindível que toda a sociedade esteja comprometida em promover a inclusão por meio da mobilização do acesso a educação. Neste sentido, é imperativo conceber estratégias didático-pedagógicas e recursos educativos digitais que possibilitem que todos os alunos tenham possibilidades de autonomia na sua aprendizagem, por meio do processo reflexivo e do desenvolvimento do pensamento crítico e criativo (FERNANDEZ, 2021).

A despeito da educação inclusiva ser um direito estabelecido por leis, Fernandez (2021) enfatiza que insistir na prerrogativa de direito à educação inclusiva, invariavelmente assume um caráter reducionista da deficiência como um problema individual, e, portanto, exime a responsabilidade das instituições educacionais em realizar abordagens inclusivas, no sentido de minimizar os preconceitos culturais contra os alunos com deficiência.

Nesta perspetiva, as instituições de ES devem ter como missão uma formação inclusiva, com igualdade de oportunidades, não discriminatória, e, portanto, respeitando as diferenças e tratando-as com equidade (FERNÁNDEZ-BATANERO et al., 2022). Assim, um novo paradigma deve ser instituído, nomeadamente o de estabelecer estratégias para que alunos com diferentes necessidades educativas e experiências de vida, atuem como construtores ativos de mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem (FERNANDEZ, 2021). Para além disso, permear a ideia de que a inclusão e acessibilidade são processos que evoluem continuamente, portanto, é imperativo estar aberto a adaptações (FERNANDEZ, 2021).

Importa ainda ressaltar o papel fundamental que a família detém para o sucesso académico dos filhos, especialmente para aqueles com NEE. Assim, envolver a família, particularmente os pais, no contexto de ensino e aprendizagem é um fator de motivação e engajamento dos alunos no ES, sobretudo do sucesso académico (PACHECO; YOONG; LIPS, 2021).

De entre os recursos educativos digitais disponíveis para colmatar as NEE está a realidade aumentada (RA) (JDAITAWI; KAN'AN, 2022). A RA fornece apoio à aprendizagem dos alunos com NEE, tanto nos campos da autodeterminação e autogestão, quanto da autonomia na aprendizagem e na resolução de tarefas complexas (JDAITAWI; KAN'AN, 2022).

Jdaitawi & Kan'an (2022) relatam que a RA facilita a aprendizagem e percepção dos alunos com NEE. Atua na promoção da compreensão daqueles que possuem baixa acuidade visual, além de favorecer o enriquecimento do vocabulário dos alunos com diferentes NEE. Ademais, sugere-se que a RA é uma boa estratégia para o desenvolvimento das capacidades funcionais daqueles que apresentam deficiência intelectual. Também, destaca-se a utilização da RA no desenvolvimento de habilidades comunicacionais e de resolução de problemas, fator promotor da motivação, engajamento e de uma certa autonomia na aprendizagem (JDAITAWI; KAN'AN, 2022).

A revisão sistemática de Jdaitawi & Kan'an (2022) reuniu 16 estudos sobre a RA na perspectiva da educação inclusiva. Esta revisão, na globalidade dos estudos, demonstrou impacte a nível de aprendizagem. Importa inferir que as NEE constituintes desta revisão englobam desde necessidades especiais gerais, destacadamente, para o aprimoramento das habilidades acadêmicas, até de alunos com deficiências físicas, intelectuais e cognitivas. Para além de possibilitar a aprendizagem, as TIC revelaram ser um fator de motivação e uma facilitadora das interações sociais. Sobreleva-se ainda, a questão da adaptabilidade, uma vez que para diferentes necessidades utilizou-se diferentes estratégias de RA para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

Paralelamente, a *European Commission* tem intensificado esforços para fortalecer ações políticas e estratégias para a promoção de recursos educativos digitais na EU (GILLIGAN, 2020). Neste sentido, ferramentas para apoiar o desenvolvimento de competências digitais dos professores, da qual é exemplo a *Digital Competence of Educators* (DigCompEdu) tem sido paulatinamente empregadas nas instituições de ES (GILLIGAN, 2020). O DigCompEdu alicerça-se sobre as competências digitais necessárias que os professores deverão desenvolver para promover a acessibilidade digital dos alunos do ES (BONG; CHEN, 2021). A primícia desta abordagem é potencializar as competências existentes a partir dos princípios de acessibilidade (GILLIGAN, 2020). No entanto, para o sucesso desta e outras abordagens importa considerar com premência e articular o estabelecimento de um Quadro de Competências de Acessibilidade Digital (GILLIGAN, 2020).

A despeito dos inúmeros benefícios da incorporação das TIC no ES, em especial no que tange inclusão, a revisão sistemática de Longoria et al. (2022) enfatizou que a rápida evolução tecnológica fomentou as disparidades e desigualdades sociais, e dessa forma, promoveu uma lacuna digital. Tais disparidades e desigualdades sustentam-se na ausência de recursos tecnológicos e de profissionais habilitados em utilizá-los. A título de exemplo, nos países desenvolvidos cerca de 87% da população em acesso a internet, em contrapartida, nos países em desenvolvimento esse número abrange apenas 17% da população (LONGORIA et al., 2022).

Salienta-se ainda que tanto a acessibilidade, ou seja, possuir recursos educativos digitais ao alcance, quanto a disponibilidade, nomeadamente infraestruturas que

possibilitem que tais recursos funcionem corretamente corroboram para que essa lacuna aumente progressivamente (LONGORIA et al., 2022).

O simples facto de alunos com NEE estarem alocados junto dos que não possuem qualquer tipo de “deficiência” não caracteriza a efetividade da inclusão social (OMOTE, 2016). De certa forma poder-se-ia dizer que isso é meramente uma estratégia dos gestores para dar cumprimento a uma lei. Omote (2016) ressalta que para a inclusão social é imperativo que os portadores de NEE tenham acesso a todos os benefícios sociais, culturais e académicos disponíveis para os alunos do ES. O ensino de qualidade associado a adaptabilidade e acessibilidade caracterizam o ES inclusivo, e como tal promotor da de uma sociedade inclusiva (OMOTE, 2016).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, as TIC no ES propiciam contextos favoráveis à adaptação, inserção e reinserção dos alunos com NEE (YASKEVICH, 2021). Dessa forma, desempenham a importante função de permear contextos possibilitadores de igualdade na aprendizagem, principalmente por oportunizar uma vida mais gratificante. Contudo, para que as TIC desempenhem o seu papel inclusivo é fundamental a adaptação do ambiente educativo (YASKEVICH, 2021). Essa adaptação perpassa as barreiras arquitetónicas, essencialmente ancora-se na formação de professores e, no desenvolvimento, aprimoramento e na utilização ativa de novos recursos educativos digitais.

Para que as TIC atuem como possibilitadoras da educação inclusiva, e por consequência sociedades inclusivas, é imperativo o envolvimento de toda a comunidade. E não só, investimento maciço para colmatar as lacunas digitais, sobretudo nos países em desenvolvimento. Alianças devem ser travadas, entre organismos internacionais, pais, comunidade escolar, órgãos públicos, políticos, investigadores em TIC e educação e, em especial ouvir atentamente aqueles que possuem NEE, para que suas necessidades sejam plenamente atendidas.

Assim, é urgente a mobilização de toda a sociedade na promoção de espaços e condições para a educação inclusiva. A despeito de ser um direito legal a educação para as pessoas com NEE, a educação inclusiva é uma possibilitadora da adaptabilidade e socialização dos portadores de NEE nos diferentes contextos da sociedade. Sobreleva-se que o acesso e a conclusão de um curso no ES rompem paradigmas discriminatórios e de superioridade, e dessa forma possibilita a inclusão na sua amplitude, contribuindo para a competitividade no mercado de trabalho. Sobretudo assegura o pleno exercício da cidadania a todos, ou seja, permite que pessoas com diferentes necessidades participem ativamente e com plenos direitos na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVINO-BORBA, A.; MATA-LIMA, H. **Exclusão e inclusão social nas sociedades modernas: um olhar sobre a situação em Portugal e na União Europeia**. Serv. Soc. Soc, 2011.

BACA, A. R. Information and communication technologies in higher education: A documentary analysis. **Pixel-Bit, Revista de Medios y Educacion**, n. 52, p. 125–137, 1 jan. 2018.

BERGER, R.; PAUL, M. S. Pedagogy vs. Technology: Challenges in Developing Online Courses in Social Work Education. **Journal of Teaching in Social Work**, v. 41, n. 3, p. 275–289, 2021.

BONG, W. K.; CHEN, W. **Increasing faculty's competence in digital accessibility for inclusive education: a systematic literature review**. **International Journal of Inclusive Education**, Routledge, 2021.

EUROPEAN COMISSION. **Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes**, 2012. Disponível em: <http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm>

FERNANDEZ, S. Making space in higher education: disability, digital technology, and the inclusive prospect of digital collaborative making. **International Journal of Inclusive Education**, v. 25, n. 12, p. 1375–1390, 2021.

FERNÁNDEZ-BATANERO, J. M. et al. The impact of ICT on students with disabilities in Higher Education. A systematic review (2010-2020). **Revista de Educación Mediática y TIC**, v. 10, n. 2, p. 81–105, 2021.

FERNÁNDEZ-BATANERO, J. M. et al. Knowledge of university teachers on the use of digital resources to assist people with disabilities. The case of Spain. **Education and Information Technologies**, v. 27, n. 7, p. 9015–9029, 1 ago. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Docente**. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GALEANO-CASTRO, J.; RAMÍREZ ECHEVERRI, S.; PACHECO, E. **Methodological proposal mediated by the use of instruments for the Logistic Simulator (LOST)**. Proceedings of the LACCEI international Multi-conference for Engineering, Education and Technology. **Anais**. Latin American and Caribbean Consortium of Engineering Institutions, 2021.

GILLIGAN, J. **Competencies for educators in delivering digital accessibility in higher education**. Lecture Notes in Computer Science (including subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics). **Anais**. Springer, 2020.

HERSH, M. Classification framework for ICT-based learning technologies for disabled people. **British Journal of Educational Technology**, v. 48, n. 3, p. 768–788, 1 maio 2017.

JDAITAWI, M. T.; KAN'AN, A. F. **A Decade of Research on the Effectiveness of Augmented Reality on Students with Special Disability in Higher Education**. **Contemporary Educational Technology** Anadolu University, Faculty of Communication Sciences, 1 jan. 2022.

LONGORIA, I. A. I. et al. **Systematic Mapping of Digital Gap and Gender, Age, Ethnicity, or Disability**. **Sustainability (Switzerland)** MDPI, 1 fev. 2022.

OMOTE, S. ATITUDES EM RELAÇÃO À INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 211–215, 1 ago. 2016.

PACHECO, E.; YOONG, P.; LIPS, M. Transition issues in higher education and digital technologies: the experiences of students with disabilities in New Zealand. **Disability and Society**, v. 36, n. 2, p. 179–201, 2021.

SECRET, M.; WARD, C. J.; NEWMARK, A. Converting a Face-To-Face Introductory Research Methods Course to an Online Format: Pedagogical Issues and Technological Tools. **Journal of Teaching in Social Work**, v. 39, n. 4–5, p. 455–476, 20 out. 2019.

UNITED NATIONS. **Education – United Nations Sustainable Development**. United Nations, 2020. Disponível em: <<https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>>. Acesso em: 8 nov. 2022

YASKEVICH, D. **Digital Technologies, as a Factor in the Search for a New Quality of Inclusive Education**. E3S Web of Conferences. **Anais**. EDP Sciences, 20 maio 2021.

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E ACESSO À INFORMAÇÃO - UM ESTUDO NA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFPA

Data de submissão: 30/12/2022

Data de aceite: 26/01/2023

Alcides Bentes da Gama Júnior¹

Universidade Federal do Pará, Faculdade
de Biblioteconomia
Belém – Pará
<https://orcid.org/0000-0002-7254-1792>

Rubens da Silva Ferreira²

Universidade Federal do Pará, Faculdade
de Turismo
Belém – Pará
<https://orcid.org/0000-0002-2739-1182>

Ao final, o estudo conclui que a seção de Braille da Biblioteca Central da UFPA oferece condições de acesso à informação e ao conhecimento científico, mas precisa projetar a descentralização desse espaço com seus serviços para outras bibliotecas no campus Belém e nos campi do interior, a fim de ampliar a acolhida e o atendimento aos usuários com deficiência visual.

PALAVRAS-CHAVE: Acessibilidade. Bibliotecas universitárias. Pessoas com deficiência. Deficiência visual.

RESUMO: O estudo discute a acessibilidade em biblioteca universitária tomando por referência a seção de Braille da Biblioteca Central da Universidade Federal do Pará (UFPA). Nesse propósito, faz-se o emprego da pesquisa bibliográfica e documental para discutir o papel da biblioteca e da tecnologia no atendimento das pessoas cegas e com baixa visão. Embora seções de Braille sejam importantes para esses usuários, elas podem representar formas de segregação nas bibliotecas universitárias ao separar usuários videntes de usuários não videntes, motivo pelo qual precisam ser concebidas na perspectiva da acessibilidade universal.

VISUALLY IMPAIRED PEOPLE AND ACCESS TO INFORMATION - A STUDY AT UFPA'S CENTRAL LIBRARY

ABSTRACT: The study discusses the accessibility in a university library, taking as reference the Braille section of the Central Library of the Universidade Federal do Pará (UFPA). For this purpose, a bibliography and documentary research is used to discuss the role of the library and technology in the attendance of blind and low-vision people. Although Braille sections are important for these users, they can represent forms of segregation in university libraries by

1 Pessoa cega; negro; alto; ligeiramente acima do peso; cabelos negros curtos; 41 anos de idade.

2 Pessoa vidente, com óculos de grau; branco; alto; magro; cabelos grisalhos lisos; 46 anos de idade.

separating sighted users from non-sighted users, which is why they need to be designed from the perspective of universal accessibility. At the end, the study concludes that the Braille section of the Central Library at UFPA offers conditions for access to information and scientific knowledge, but it needs to decentralize this space with its services to other libraries on the Belém campus and on the campuses in the countryside, in order to expand the welcome and service to users with visual impairment.

KEYWORDS: Accessibility. University libraries. People with disabilities. Visual impairment.

1 | INTRODUÇÃO

Acessibilidade, em sentido dicionarizado, significa a possibilidade de se atingir algo ou alguma com facilidade (ACESSIBILIDADE, [20–]). Segundo a Lei nº 10.098 (BRASIL, 2000), a acessibilidade deve possibilitar às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida o uso seguro e autônomo de espaços, “[...] mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informações e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias [...]” em ambientes públicos ou privados de uso coletivo, estejam em área urbana ou rural.

A palavra biblioteca, por sua vez, é de origem grega, tendo o sentido etimológico de recipiente ou lugar onde se guardam livros. Mas, de acordo com Barganha (2004, p. 93), atualmente a biblioteca “[...] procura ser aquilo a que se chama um ‘open space’, um local aprazível onde os documentos são agrupados pelo seu valor, pelo seu conteúdo, pelo critério da informação [...]”, ao invés do foco no documento físico, independente do tipo de unidade de informação. Essa mudança de paradigma para o acesso tem sido importante no atendimento das necessidades de informação das pessoas com deficiência (PcD).

Um ambiente acessível é aquele preparado para acolher as pessoas em suas diferenças, garantindo-lhes o acesso e a integração plena na realização de suas atividades (FERRÉS, 2006). Como espaços projetados para receber os usuários no atendimento de suas necessidades informacionais, as bibliotecas universitárias devem incorporar essa característica diante do ingresso crescente de pessoas com deficiência no ensino superior. Em seu espaço, elas precisam permitir a autonomia e a circulação segura de professores, pessoal técnico e estudantes, com e sem deficiência, oferecendo-lhes as melhores condições para a localização e para o uso da informação e do conhecimento científico registrado nos mais diversos suportes (FIALHO; SILVA, 2012).

Considerando o interesse deste estudo pelos discentes com deficiência visual na Universidade Federal do Pará (UFPA), partiu-se do seguinte questionamento: quais são as condições oferecidas pelo setor de Braille da Biblioteca Central “Prof. Dr. Clodoaldo Beckmann” para a acessibilidade informacional de pessoas cegas e com baixa visão? Dito isso, a pesquisa justifica-se pela importância de conhecer a realidade de uma biblioteca universitária, uma vez que, para as pessoas com deficiência, em especial pessoas cegas e com baixa visão, o contato com uma biblioteca acessível só acontece quando do acesso à universidade.

O objetivo geral consiste em conhecer a biblioteca universitária em seu papel de prover informações para pessoas com deficiência, tendo como foco a seção de Braille da Biblioteca Central da UFPA. Por sua vez, os objetivos específicos consistem em: (1) discutir a acessibilidade informacional em biblioteca universitária, o que envolve a adoção de tecnologias assistivas; (2) analisar a seção de Braille da Biblioteca Central da UFPA quanto ao ela que oferece aos usuários cegos e com baixa visão em termos de serviços.

A Lei n. 13.146, conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com Deficiência, em seu Art. 4º, garante o direito à igualdade de oportunidades para todas as pessoas com deficiência junto às demais pessoas sem sofrer qualquer tipo de discriminação (BRASIL, 2015). Porém, processos de exclusão fazem parte da vida de pessoas com deficiência desde a infância, mesmo dentro das instituições de ensino. É exatamente essa realidade permeada pela discriminação e pelo preconceito em suas formas mais sutis que justifica o interesse pela produção um conhecimento sobre pessoas com deficiência e acessibilidade informacional.

2 | METODOLOGIA

Os objetivos propostos neste estudo conduziram ao desenho de uma metodologia fundamentada na pesquisa bibliográfica e documental. Conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 54), a primeira se caracteriza por ser construída com base em material já publicado, em geral livros, artigos, trabalhos apresentados em congresso e outras fontes, o que foi realizado com o uso da ferramenta Google Scholar para a identificação das fontes utilizadas. O uso de termos como “acessibilidade”, “pessoas com deficiência”, “cegos”, “baixa visão”, “tecnologias assistivas” e “bibliotecas universitárias” permitiram recuperar os trabalhos utilizados na construção da parte teórica.

A pesquisa documental, por sua vez, tem como característica o uso de “fontes de primeira mão”, a exemplo de documentos oficiais como legislação e sites institucionais (GIL, 2002). No recurso a esse tipo de pesquisa foi fundamental o acesso ao Relatório Anual de Atividades da Biblioteca Central (2021), às normativas da UFPA para estudantes com deficiência e à legislação pertinente às pessoas com deficiência.

O resultado do trabalho está apresentado nas seções seguintes, com discussões sobre pessoas com deficiência, bibliotecas universitárias, tecnologias assistivas e acessibilidade, e o que é mais importante, a seção de Braille da Biblioteca Central quanto aos serviços e às condições que oferece a estudantes cegos e com baixa visão.

3 | PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS: EM BUSCA DA ACESSIBILIDADE

As pessoas com deficiência almejam viver em uma sociedade totalmente inclusiva. Para Sasaki (2009), uma sociedade inclusiva é aquela na qual pessoas com e sem

deficiência procuram conviver, tendo em vista a equiparação de oportunidade na construção de espaços sociais para todos. Nesse sentido, o autor afirma que a inclusão se realiza quando as sociedades compreendem e respeitam as necessidades dos cidadãos com deficiência para que possam desenvolver-se em todos os aspectos da vida.

Os governos também precisam ser provocados pelo Movimento das Pessoas com Deficiência para que o conjunto das práticas inclusivas possa ser efetivado. É fazer com que as garantias legais sejam materializadas em espaços inclusivos e acessíveis. Porém, como acontece no Brasil, nem sempre as leis são executadas, o que mostra como a *cidadania à brasileira* corresponde a um processo contínuo de lutas sociais. Uma dessas lutas tem se dado em torno da acessibilidade.

Para Garcia e Galvão Filho (2012, p. 47), a acessibilidade deve ser tratada como “[...] um direito fundamental que possibilita o exercício pleno da cidadania e o acesso a outros direitos básicos como aprender, comunicar-se, trabalhar, divertir-se [...]”. Ainda assim, para as pessoas com deficiência há muito por avançar em termos de acesso nas várias esferas da vida em sociedade.

De acordo com Lima e Cappelle (2013), cada indivíduo possui um conjunto de saberes que lhe é particular, resultado de um histórico de oportunidades de aprendizagens anteriores e das suas características pessoais. Essas particularidades devem ser consideradas em todos os espaços pela adoção de medidas adaptativas que favoreçam o desenvolvimento das pessoas com deficiência. Para além das escolas, empresas, igrejas, clubes e grupos sem deficiência precisam eliminar as barreiras atitudinais, a fim de que as pessoas com deficiência tenham condições de estabelecer relações afetivas, sociais e profissionais como cidadãos.

Como informa Vaz *et al.* (2020), a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2011) aponta que pessoas com deficiência experimentam os piores resultados socioeconômicos e maior pobreza do que pessoas não deficientes. Assim, a deficiência é cada vez mais considerada como uma questão de direitos humanos, fazendo com que a acessibilidade assuma o *status* de direito fundamental a ser reconhecido e garantido pelos governos, pelo mercado e pela sociedade.

Entre a diversidade das pessoas com deficiência, pessoas cegas e com baixa são bastante confundidas, razão pela qual é preciso distinguir as condições que particularizam esses dois grupos. A baixa visão ocorre em pessoas que possuem resíduo visual, podendo realizar a leitura de textos impressos a tinta de forma ampliada, ou por meio de equipamentos específicos. A cegueira corresponde à perda total ou a resíduos mínimos de visão. Essa condição leva as pessoas ao uso do sistema Braille como recurso fundamental à leitura e à escrita, além de outros recursos específicos.

Coelho (2008) relata que durante muito tempo as pessoas cegas sofreram com a marginalização em todas as culturas, sendo discriminadas e amaldiçoadas. Até o século XVI, muitas viviam em situação de mendicância. Apesar de todos os avanços referentes ao

desenvolvimento das tecnologias assistivas e na legislação pertinente, a participação de pessoas cegas na sociedade nos espaços de estudo, de trabalho e de lazer ainda é tímida, o que reforça a persistência do estigma social.

Um dos poucos espaços com acessibilidade informacional para pessoas com deficiência são as bibliotecas. Nas universidades, por exemplo, as bibliotecas correspondem a locais fundamentais para o acesso à informação e ao conhecimento científico. De acordo com Nunes e Carvalho (2016, p. 174):

[...] As bibliotecas universitárias ocupam lugar de destaque na sociedade atual. Sua abrangência e o papel que desempenham em prol do desenvolvimento científico, tecnológico, cultural e social estão diretamente relacionados à função da universidade na sociedade como agente catalizador e difusor do conhecimento científico advindo das contribuições dos pesquisadores, docentes e discentes [...].

O que distingue as bibliotecas universitárias das demais é o compromisso com o ensino, com a pesquisa e com a extensão, além do público que atendem, formado por pesquisadores, professores, pessoal técnico e alunos do ensino de graduação e da pós-graduação.

A missão das bibliotecas universitárias consiste em realizar o processamento técnico da informação para fins de acesso. Por sua vez, cabe às equipes bibliotecárias empregar conhecimentos técnicos, tecnologias, identificar demandas existentes e oferecer os meios para a satisfação das necessidades informacionais dos usuários em condições acessíveis.

No trabalho realizado nas bibliotecas universitárias o uso de tecnologias da informação é indispensável. Como observam Nunes e Carvalho (2016), as bibliotecas universitárias souberam aproveitar a difusão tecnológica nos anos de 1990 em favor do seu papel social. Conforme destacam as autoras:

[...] Influenciadas pelo advento da internet na década de 90 do Século XX e a inserção das tecnologias de informação e comunicação nas universidades e na sociedade de uma maneira geral, as bibliotecas universitárias buscam também sua modernização, e as experiências passam a priorizar o uso dessas tecnologias no gerenciamento das bibliotecas [...] (NUNES; CARVALHO, 2016, p. 188).

Essa abertura não foi importante apenas na automação das rotinas administrativas e técnicas das bibliotecas, mas, sobretudo, no propósito melhorar o atendimento aos usuários com a informação sendo progressivamente produzida e disseminada em formato digital.

Porém, quando as bibliotecas atendem pessoas com deficiência, elas precisam incorporar tecnologias específicas, as chamadas tecnologias assistivas. De acordo com o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), a:

[...] Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada

à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social [...] (BRASIL, 2009, p.9).

Assim, bengalas, regletes (+ punção), calculadoras sonoras, tablets, telescópios, lupas de mesa tipo pedra, gravadores de voz, multiplanos, máquinas de escrever em Braille, monitores (20 polegadas), scanners de voz e software OpenBook são alguns dos exemplos de tecnologias assistivas que podem ser utilizadas pelas bibliotecas para o melhor atendimento de usuários cegos e com baixa visão.

De acordo com França e Carvalho (2019) são notórios os benefícios do avanço tecnológico, especialmente pelas facilidades promovidas na comunicação humana. Esse fato corrobora a função das tecnologias da informação nas bibliotecas: maximizar o processamento, a recuperação, a disseminação e o acesso à informação.

Embora as pessoas associem as bibliotecas à ideia de acervo, o cumprimento do papel social dessas unidades de informação não se reduz à simples organização das coleções. A qualidade no atendimento dos diferentes grupos de usuários deve nortear a oferta dos serviços e dos produtos de informação. Isso envolve a acolhida humana dos usuários, tanto no ambiente físico quanto nas interações remotas que acontecem por meio do Serviço de Referência Virtual (ACCART, 2012). Com efeito, as equipes bibliotecárias precisam de qualificação contínua para atuar nas condições novas de oferta e demanda de informações, a fim de auxiliar os usuários na busca por respostas que satisfaçam suas necessidades laborais, de estudo e de lazer.

Diante do que foi discutido, pode-se inferir que as tecnologias da informação estão bastante vinculadas às bibliotecas universitárias, razão pela qual devem ser consideradas como facilitadoras nos processos de organização, recuperação, disseminação e acesso à informação. Assim, as universitárias devem continuar alinhadas à sociedade em rede (CASTELLS, 1999) pelo monitoramento e pela incorporação de tecnologias que aperfeiçoem a qualidade dos seus produtos e serviços.

4 | A SEÇÃO DE BRAILLE DA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFPA

A Biblioteca Central “Prof. Dr. Clodoaldo Beckmann” ou simplesmente Biblioteca Central está localizada no Campus sede da UFPA, em Belém, no bairro do Guamá. Essa unidade de informação gerencia o Sistema de Bibliotecas (SIBI), do qual participam 37 bibliotecas, sendo uma Central, com a função de coordenadora técnica, e 36 bibliotecas setoriais, distribuídas na capital, Belém, e nos dez campi da UFPA no interior: Abaetetuba; Altamira; Ananindeua; Bragança; Breves; Cametá; Castanhal; Salinas; Soure e Tucuruí (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2021).

Vinculada à Reitoria como Órgão Suplementar, a Biblioteca Central tem a missão de:

[...] “prover e disseminar informação à comunidade universitária de modo presencial e em meio à rede, contribuir para a formação profissional e para o espírito de cidadania” e a visão de “ser referência em gestão da informação e disseminação do conhecimento na Região Amazônica” [...] (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2021, p. 9).

Para atender a comunidade acadêmica, a Biblioteca Central conta com uma equipe formada por 50 bibliotecários, 12 assistentes em administração, dois analistas de tecnologia da informação, um técnico em instrumentação e um assistente de aluno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2021). O prédio de dois pavimentos funciona em uma área de 6.117,81m² que abriga recursos humanos, equipamentos, mobiliários, serviços e usuários. O acervo é formado por 87.770 títulos e 402.823 exemplares destinados ao apoio das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão.

No setor de Referência e Circulação encontra-se a seção de Braille, chamada pelos seus frequentadores de Setor Braille, que centraliza e oferece serviços de informação às Pessoas com Deficiência (PcD) (ver Figura 1).

A seção de Braille da Biblioteca Central é um espaço voltado para o atendimento das necessidades de informação de pessoas com deficiência visual pertencentes à comunidade acadêmica. Isso inclui pesquisadores, professores, estudantes e pessoal técnico envolvidos nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Por meio dos serviços e dos produtos informacionais, os usuários têm a oportunidade de ler obras em Braille e de escutar os chamados *audiobooks*, entre outros recursos.

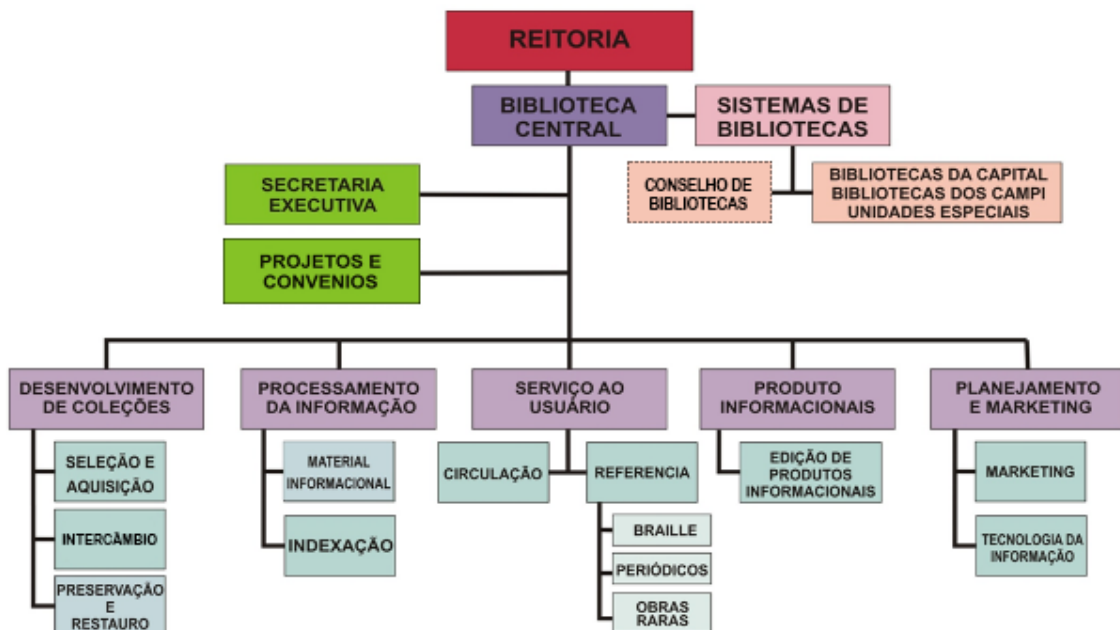


Figura 1: Organograma da Biblioteca Central da UFPA

Fonte: Universidade Federal do Pará (2022). Descrição da imagem: a Figura apresenta a relação hierárquica entre Direção, Coordenações, Diretorias e Serviços, sendo encabeçada pela Reitoria, que aparece representada em retângulo na cor vermelha. Abaixo está a Biblioteca Central, em retângulo na cor roxa. Ao lado direito está o Sistema de Bibliotecas (SIBI), na cor rosa, ao qual estão subordinados o Conselho de Bibliotecas, as bibliotecas da capital, do interior e das unidades especiais da UFPA, todos representados na cor rosa claro. Abaixo da Biblioteca Central está a Secretaria Executiva e Projetos e Convênios, representados em retângulos na cor verde. Abaixo desses dois retângulos estão o Desenvolvimento de Coleções, o Processamento da Informação, o Serviço ao Usuário, o Produtos Informacionais e o Planejamento e Marketing, todos representados em retângulo na cor lilás. O setor de Braille, juntamente com o setor de Periódicos e o de Obras raras, todos na cor azul claro, estão subordinados à Referência, que pertence ao Serviço ao Usuário.

Os serviços e os produtos informacionais direcionados aos usuários da seção de Braille são apresentados pela Biblioteca Central em seu Relatório Anual de Atividades de 2021:

[...] realizar atendimento especializado aos usuários com deficiência visual (cegos e de baixa visão) no uso das tecnologias assistivas e softwares de acessibilidade; executar e orientar os usuários na transliteração de obras; realizar leitura de textos em negro *[sic]*; operacionalizar os serviços para atendimento das necessidades de informação daqueles usuários; disponibilizar informação no suporte impresso (Braille), gravado e ampliado; elaborar guias direcionados aos usuários com necessidades especiais; e apresentar relatório anual das atividades desenvolvidas [...] (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2021, p. 19).

Na seção de Braille, os usuários dispõem de outros serviços além daqueles informados no Relatório Anual de Atividades da Biblioteca Central, a saber: pesquisas

bibliográficas em sites, sistemas, plataformas e mídias digitais não acessíveis a pessoas com deficiência visual; formatação e digitação de textos e de trabalhos acadêmicos; *download* de documentos; impressão e formatação de documentos em fonte ampliada e em Braille; acesso ao e-mail pessoal e institucional; leitura de textos impressos ou digitais; revisão ortográfica e correção textual; orientação na utilização das tecnologias assistivas; orientação na utilização de normas acadêmicas; descrição de figuras e imagens inseridas em texto, bem como de objetos, tabelas, quadros e gráficos; digitalização de livros impressos no formato PDF/A (acessível); e conversão de documentos para o formato PDF/A, ou de imagem para outros formatos acessíveis às pessoas com deficiência visual.

Como apresentado, a seção de Braille desempenha um importante papel no acesso à informação e ao conhecimento científico para pessoas cegas e com baixa visão. As atividades desenvolvidas dão o apoio à leitura, à pesquisa bibliográfica e à escrita de trabalhos acadêmicos, desde aqueles elaborados para aprovação em disciplinas até aqueles desenvolvidos para a conclusão dos cursos de graduação e de pós-graduação.

Criada em 1996, a seção de Braille vem aumentando o número de usuários a cada ano pelas políticas de acesso adotadas pela UFPA, o que representa um desafio à Biblioteca Central na criação de condições melhores de atendimento. Em 2019 foi iniciada a obra de ampliação do espaço, dispondo atualmente de uma área de 98,50m² que possibilitou a criação de três cabines para estudo, uma sala de serviços técnicos administrativos e uma sala acústica para o uso de impressoras em Braille (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2021).

Após a reforma, a inauguração da seção de Braille aconteceu no dia 1 de dezembro de 2021. O evento contou com uma programação que incluiu palestra, mesa redonda, exposição e oficina. O foco do evento foi o debate sobre a importância da atenção às pessoas com deficiência visual na universidade, bem como o papel da biblioteca em tornar os serviços e produtos informacionais acessíveis, a fim de minimizar as barreiras enfrentadas por estudantes cegos e com baixa visão no ensino, na pesquisa e na extensão.

Como espaço concebido para atender estudantes com deficiência visual, a seção de Braille tem, em geral, materiais com grafia ampliada, impressos em Braille e material sonoro. Esses recursos são provenientes de doações e contemplam diversas áreas do conhecimento. Além dos livros e das publicações periódicas é possível ter acesso a trabalhos acadêmicos e apostilas. O acervo disponível na seção de Braille está relacionado na **Tabela 1**.

Tipos de materiais	Quant. títulos	Quant. exemplares
Livros em Braille	166	470
Periódicos em Braille	303	379
Audiobooks	16	50
Livros de fontes ampliadas	2	2
Subtotais	487	901
Total	1388	

Tabela 1: Materiais disponíveis na seção de Braille da Biblioteca Central

Fonte: Biblioteca Central (2021).

Entre as atividades realizadas no setor de Braille tem-se a reprodução de material escrito em tinta (impresso) para o formato digital, com o cotejamento para a correção ortográfica dos caracteres processados pelo computador. Esse trabalho é solicitado com antecedência por professores e alunos, sendo necessário para que usuários cegos e com baixa visão possam ter acesso ao conteúdo de textos produzidos para pessoas videntes.

Desde que foi criada nos anos de 1990, a seção de Braille é chefiada pela mesma bibliotecária que, auxiliada por bolsistas de diferentes cursos de graduação da UFPA, acolhe os estudantes oferecendo-lhes atendimento adaptado às condições visuais que possuem. Esse contato contínuo com pessoas cegas e com baixa visão é essencial porque permite compreender melhor as possibilidades, os desafios e as soluções para a superação das barreiras que afetam o acesso à informação.

Em relação à infraestrutura, a seção de Braille dispõe de equipamentos como computadores com os sistemas DOSVOX e NVDA, impressora Braille e lupas manuais e eletrônicas. Como uma única biblioteca do SIBI com condições de atender pessoas cegas e com baixa visão, estudantes matriculados nos diferentes cursos do campus sede da UFPA se dirigem diariamente à seção de Braille da Biblioteca Central, onde encontram computadores para fazer uso de tecnologias assistivas como o DOSVOX e o NVDA.

O DOSVOX é um *software* que se comunica com o usuário por meio de síntese de voz, viabilizando, desse modo, o uso de computadores por pessoas com deficiência visual, em especial por pessoas cegas. Essa interação entre usuário e máquina possibilita maior grau de autonomia nos estudos e na produção de diversos trabalhos. Ao utilizar síntese de voz, o DOSVOX realiza a comunicação homem/máquina/homem por meio de textos lidos automaticamente para os usuários.

O NVDA é outra tecnologia assistiva importante na interação das pessoas com deficiência visual e os computadores. O programa de código aberto permite ao o usuário realizar a leitura e a navegação nas telas do sistema operacional Windows, descrevendo ícones e menus por meio de áudio descrição.

Pelos serviços oferecidos aos estudantes com deficiência visual na seção de

Braille da UFPA, verifica-se a existência de condições de acessibilidade à informação. A disponibilidade de tecnologias assistivas tem sido fundamental nesse processo, uma vez que permitem o acesso a informações em formatos compatíveis com as necessidades dos usuários cegos e com baixa visão. Em seu papel de fornecer o apoio informacional à comunidade universitária, a Biblioteca Central tem procurado melhorar as condições de uso do espaço Braille, a exemplo das obras recentemente realizadas. Assim, as pessoas atendidas nesse espaço encontram o suporte humano, profissional, tecnológico e informacional de que precisam para o alcance de suas metas acadêmicas na graduação e na pós-graduação.

Todavia, como um espaço que acolhe a comunidade universitária em toda a sua diversidade, há que se refletir até que ponto uma seção reservada ao atendimento de pessoas cegas ou com baixa visão não estaria reproduzindo aspectos da segregação social na sociedade. Muito embora o espaço projetado com paredes de vidro que abrigam mobiliário, tecnologias assistivas, acervo e pessoas (servidores, bolsistas e usuários) represente uma forma de atendimento personalizado a um segmento específico de usuários, esse mesmo isolamento também denota a separação entre pessoas videntes e não videntes.

No Brasil e no mundo, a luta do Movimento das Pessoas com Deficiência tem sido pela construção de sociedades mais igualitárias. A principal pauta desse movimento nunca se confundiu com a busca por espaços exclusivos, mais pelo direito de ocupar todos os espaços, ou seja, pela inclusão. Assim, talvez seja a hora da Biblioteca Central da UFPA eliminar o isolamento da seção de Braille por paredes de vidro em favor de um ambiente de informação com acesso universal, pois uma biblioteca acessível é aquela que também oferece condições à experiência da sociabilidade, ou seja, que possibilita o contato e a interação entre pessoas com e sem deficiência, a fim de desconstruir barreiras atitudinais e preconceitos.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo geral conhecer a biblioteca universitária em seu papel de prover informações para pessoas com deficiência, com ênfase na seção de Braille da Biblioteca Central da UFPA. Ao considerar a missão da universidade em relação ao ensino, à pesquisa e à extensão, essa seção criada nos anos de 1990 para atender estudantes com deficiência visual oferece importante suporte a uma parcela de usuários com condições diferenciadas para o acesso à informação e ao conhecimento científico.

Mas, garantir o acesso à informação e ao conhecimento científico nas bibliotecas universitárias é tarefa impossível sem o uso de TIC. No que diz respeito às pessoas cegas e com baixa visão, as tecnologias assistivas se tornam indispensáveis, o que demanda investimento contínuo, tanto na aquisição de equipamentos quanto na qualificação dos

recursos humanos responsáveis pelo atendimento desses usuários.

Ao considerar a importância da seção de Braille, entende-se como necessário projetar a descentralização do atendimento das pessoas cegas e com baixa visão no contexto do SIBI/UFGA. Significa dizer que as bibliotecas setoriais do campus Belém e dos campi do interior precisam de infraestrutura, de serviços e de pessoal qualificado para o acolhimento de usuários cegos e com baixa visão, a fim de que essas pessoas possam buscar a satisfação de suas necessidades informacionais próximas ao local em que estudam.

O estudo possibilitou conhecer fatores positivos quanto à questão da inclusão social e informacional das pessoas com deficiência visual no âmbito do campus sede da UFGA. Isso foi evidenciado pela disponibilidade de serviços e tecnologias assistivas que facilitam o acesso à informação e ao conhecimento científico na seção Braille da Biblioteca Central. Além disso, as condições oferecidas proporcionam suporte, aprendizado, autonomia e sociabilidade aos usuários cegos e com baixa visão. Entretanto, o acolhimento dessas pessoas em um espaço delimitado por paredes de vidro parece separá-las dos demais usuários que frequentam a Biblioteca Central, conformando um ambiente de nuance segregadora. Assim sendo, ao considerar a história de luta das pessoas com deficiência, esse “muro” precisa ser implodido em favor da acessibilidade universal e da igualdade.

REFERÊNCIAS

ACCART, Jean Philippe. **Serviço de referência**: do presencial ao virtual. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 2012.

ACESSIBILIDADE. **Dicionário Houaiss [online]**. [20--]. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-0/html/index.php#0. Acesso em: 8 set. 2022.

BARGANHA, Filomena. Novas bibliotecas, novos conceitos. **Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais**, Porto, n. 1, p. 93-97, 2004. Disponível em: <http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/616/1/93-97FCHS2004-11.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de dezembro de 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 12 out. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 12 out. 2022.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva**. Brasília, DF: CORDE, 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/6047617-Comite-de-ajudas-tecnicas.html>. Acesso em: 31 out. 2016.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: a era da informação**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (A era da informação: economia, sociedade e cultura; 1).

COELHO, Alexandre França. **Inclusão social da pessoa com deficiência no mercado de trabalho**. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciência Jurídica) – Faculdade Estadual de Direito do Norte do Pinheiro, Universidade Estadual do Norte do Pioneiro, Jacarezinho, 2008. Disponível em: <https://uenp.edu.br/pos-direito-teses-dissertacoes-defendidas/direito-dissertacoes/1967-alexandre-franca-coelho/file>. Acesso em 17 set. 2022.

FERRÉS, Sofia Pérez. Acessibilidade física. In: PUPO, Deise Tallarico; MELO, Amanda Meincke. **Acessibilidade: discurso e prática no cotidiano das bibliotecas**. São Paulo: UNICAMP, 2006. p. 21-32. Disponível em: styx.nied.unicamp.br/todosnos/artigos.../livro_acessibilidade_bibliotecas.pdf. Acesso em: 6 set. 2022.

FIALHO, Janaina; SILVA, Daiane O. Informação e conhecimento acessíveis aos deficientes visuais nas bibliotecas universitárias. **Perspectivas em Ciência da Informação**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 153-168, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pci/v17n1/a09v17_n1.pdf. Acesso em: 26 ago. 2022.

FRANÇA, Maira Nani; CARVALHO, Angela Maria Grossi de. Tecnologias da informação e comunicação em bibliotecas universitárias públicas brasileiras: um estudo preliminar. **Revista ACB**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 72-112, dez./mar. 2019. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/1498>. Acesso em: 17 ago. 2022.

GARCIA, Jesus Carlos D.; GALVÃO FILHO, Teófilo A. **Pesquisa Nacional de Tecnologia Assistiva**. São Paulo: ITS BRASIL/MCTI-SECIS, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIMA, Michelle; CAPPELLE, Mônica. Educação profissional de Pessoas com Deficiência: adaptações para a acessibilidade. **Perspectiva**, [S. l.], v. 31, n. 3, p. 1065–1098, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n3p1065>. Acesso em: 6 nov. 2022.

NUNES, Martha Suzana Cabral; CARVALHO, Kátia de. As bibliotecas universitárias em perspectiva histórica: a caminho do desenvolvimento durável. **Perspectivas em Ciência da Informação**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 173-193. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5344/2572>. Acesso em: 14 nov. 2022.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, v. 12, n. mar./abr. 2009, p. 10-16. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/webby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em: 3 ago. 2022.

VAZ, Gabriel Almeida *et al.* Barreiras enfrentadas e o papel do gestor na inclusão de Pessoas com Deficiência (PcD) no ambiente organizacional. **Multi Debates**, Palmas, v. 4, n. 2, p. 245-255, jun. 2020. Disponível em: <https://revista.faculdadeitop.edu.br/index.php/revista/article/view/228/209>. Acesso em: 6 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Biblioteca Central**. Belém, 2022. Disponível em: <http://bc.ufpa.br/>. Acesso em: 22 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Biblioteca Central. **Relatório Anual de Atividades: 2021**. Belém, 2021. Disponível em: <http://bc.ufpa.br/wp-content/uploads/2022/04/RAA-2021-BC.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

OS FILHOS DE MEUS FILHOS: AVOSIDADE E TRANSGERACIONALIDADE EM NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS

Data de aceite: 26/01/2023

Cinthia Barreto Santos Souza

Doutora e Mestre em Família na Sociedade Contemporânea/UCSAL. Especialista em: Leitura e Produção de Textos; Psicopedagogia Escolar; Mídias na Educação; Educação a Distância. Graduada em Letras com Inglês e Literaturas. Pesquisadora FABEP/UCSAL. Graduanda em Psicologia. Professora do Ensino Superior do Centro Universitário de Ciencias e Empreendedorismo/ UNIFACEMP

RESUMO: O artigo de natureza autobiográfica deriva de um exercício experimental, introspectivo e narrativo que reúne uma coletânea de textos produzidos e compilados pela avó participante da pesquisa, a partir das vozes dos netos dela. Nesse sentido revela elementos de avosidades¹ psíquicos e sociais elaborados pela avó no duplo encontro com os netos, na infância e no tempo em que ela constitui-se como avó em relação intersubjetiva. O método autoetnográfico possibilitou o acesso aos processos psíquicos transmitidos, nem sempre evidentes ou simbolizados, mas

possíveis de serem acessados pelas falas das crianças e pela repercussão delas percebidas, sentidas e narradas pela avó dos meninos. O aporte teórico principal utilizado para sustentar a análise dos dados permitiu evidenciar a transmissão inter e transgeracional de processos psíquicos na relação familiar da avó e netos, com destaque para a desenvoltura de expressão e comunicação por meio da palavra dita ou do não dito.

PALAVRAS – CHAVE: Avosidades. Processos psíquicos. Transmissão Intergeracional e transgeracional.

1 | INTRODUÇÃO

O tema da avosidade é um assunto que remete a minha própria curiosidade científica, ao tempo em que coaduna com a face da realidade social e psíquica da mulher avó, na contemporaneidade. Diante de uma população com longevidade estendida e emergências imperativas, o relacionamento avós e netos ocupa um lugar importante no campo da psicologia.

¹ Avosidades: termo pode ser entendido como laço de parentesco entre avós e netos, estando os últimos no período da infância. RIBEIRO, Alessandra. et al. 2010.

Estamos diante de gerações que vivenciam a relação netos e bisnetos. Ser avós na atualidade é uma realidade palpável, é convivência próxima, relacionamento íntimo, espaço para sentir, aprender, transmitir ensinamentos, constituir pessoas.

Partindo desse estar em relação cotidiana com as crianças que fizeram de mim, avó, guardei até aqui, memórias escritas de falas, expressões, elaborações verbais produzidas pelos meus dois netos Vi e Tuco². As falas feitas textos constituem-se em dados para análise que cobiço fazer nesse estudo. A partir delas, quero compreender sobre elementos subjetivos transmitidos inter e transgeracionalmente, conscientes ou não, fixados no percurso da nossa existência em família. Eu, na função social de mãe e da avó dos filhos de meus filhos. Ainda, pensar sobre a novidade impressa na geração dos netos como proposição para outra história. Descendência e ascendência possíveis.

A questão investigativa, curiosa para mim e para a sociedade de avós, netos, filhos, famílias é: o que a fala das crianças pode revelar sobre elementos subjetivos transmitidos inter e transgeracional na relação avó e netos? É possível a resignificação e abertura para novas histórias familiares por meio dessa relação intersubjetiva? A hipótese efetiva é que a espontaneidade e desenvoltura expressas nas oportunidades de diálogos entre avó e netos possam favorecer a aparição de dados válidos, protegidos de contaminação, já que foram colhidos em momentos de livre expressão, contudo em um diário de campo nomeado Ouvido de avó. Um exercício autoetnográfico que manejou memórias e produziu narrativas registradas e dadas nesse trabalho, à análise de dados e reflexão teórica.

A proposição seguinte está ancorada em Sampaio e Leão (2022) que afirmam ser a transmissão transgeracional uma realidade no âmbito da família com destaque para os avós e os efeitos psíquicos e sociais da constituição desse papel parental na contemporaneidade. As autoras apontam que acompanhar o nascimento de um neto desperta memórias particulares, sentimentos, elementos da avosidade que atravessam o sujeito e repercutem na construção da subjetividade. (p. 41). Sobre isso, devo dizer que ser avó é uma oportunidade de desenvolvimento pessoal em um lugar de conforto e confronto dos papeis de mãe e avó com os quais lido rotineiramente, observando aproximações e diferenças. Portanto, estou no lugar privilegiado de expressão da minha identidade e alteridade frente a eles. Estou em desenvolvimento da avosidade.

Por avosidade, entendo que a palavra designa uma função originada na estruturação psíquica do sujeito. Nesse estado de experiência social e relacional, a transmissão entre as gerações ocorre por processos psíquicos inconscientes e constitutivos das subjetividades. Finalmente a família é o lugar designado para esta transmissão transgeracional e consequente identificação de diversos mecanismos de assimilação.

Diante dessa vivência reconheço que os efeitos da avosidade urgem em mim. Quero decifrar cada instante como pessoa, mas também como pesquisadora. Anseio qualquer

2 Vi e Tuco remetem a Vicente e Arthur Torres-Homem Souza. Em anexo, termo de assentimento assinado pelo pais, autorizando uso dos nomes reais das crianças.

saber que possa inundar o lugar da avó na atualidade a fim de produzir saberes, existir e conviver com pessoas mais humanas e empáticas. Ainda, desejo produzir reflexões sobre a transmissão descendente e ascendente no encontro dialógico com meus netos. Finalmente devo apontar para o escrito de Sampaio e Leão (2022), quando elas reafirmam que a condição da avosidade pode oferecer a autorrealização, impactar sobre a longevidade em razão de elementos de ordem emocional e cultural presentes no relacionamento avó e netos.

2 | A AUTOETNOGRAFIA COMO MÉTODO DE PESQUISA

Temas são constituídos de conceitos que alinhados à uma abordagem apropriada podem ser tratados com maior requinte. No campo da Psicologia, ciência aportada no sítio das humanidades, na compreensão do comportamento, no estudo dos processos mentais, nas relações e características culturais das pessoas, técnicas e métodos científicos de natureza qualitativa são investidas sensíveis e ajustadas que favorecem a qualidade da apreensão e estudo de fenômenos fundamentalmente subjetivos.

A abordagem qualitativa abrange a complexidade do ser humano a partir da realidade social. Sustenta-se no campo da subjetividade e do simbolismo, ao tempo em que aproxima o sujeito do objeto de análise, tornando as relações significativas. (MINAYO, 2014; MINAYO E SANCHES, 1993). Nesse sentido é que o estudo sobre avosidades a partir de um percurso autobiográfico e autoetnográfico justifica-se, pois além de melhor alcançar a complexidade humana imersa na realidade social, possibilita a profundidade da investigação e a novidade de outras nuances.

O uso metodológico da autoetnografia para a elaboração de conteúdos de raiz psicológica oferece além de riqueza expressiva dos saberes, o desafio do pesquisador posicionar-se diante da própria experiência para empreender o processo do conhecimento, posicionando-se enquanto sujeito e objeto de concepção. (RABINOVICH, SOUZA e SÁ, 2021, p. 179). Nesse artigo, a experiência da avosidade será evidenciada na vivência da avó, diante da produção verbal dos netos ambos participantes do estudo.

A avó, pesquisadora e autoetnógrafa, ocupa o lugar de principal participante e sujeito do estudo, pois coleta e escreve as narrativas pessoais a partir do encontro dialógico com as crianças. Ela guarda os episódios na memória e posteriormente escreve na forma de narrativas autobiográficas, os acontecimentos experimentados interiormente. A subjetividade requer obediência para não trazer prejuízos à pesquisa autobiográfica, pois exibida por meio da memória, pode desencadear repulsa às experiências desagradáveis ou embelezar momentos de felicidade. A autoetnografia é um método fino no sentido da exigência de um cuidado qualificado.

De cincho acurado, ao selecionar técnicas de coleta de dados, os autoetnógrafos aperfeiçoam instrumentos simultaneamente à análise e interpretação de achados. Ao

tempo em que se mostram, os dados exigem tratamento verificado. As etapas do estudo ocorrem geralmente de maneira entrelaçada, concomitante, gradual e ininterruptamente. A matéria concentra-se no esforço investigativo e sensível para estudar a cultura de si e do outro, em relação com a comunidade de humanos. (p.177). Nesse lugar, a complexidade do método alinha-se a complexidade humana e ao trabalho da psicologia para entender e explicar o psiquismo da pessoa.

Sobre à complexa rede de procedimentos que envolvem o fazer autoetnográfico, Ellis e Bochner (2000) apud Rabinovich, Souza e Sá (2021), chamam atenção do pesquisador ao dar ênfase ao processo de escrita, grafia; à cultura, etno e no eu, auto. É possível observar tendências na direção do fazer etnográfico. Entretanto, o equilíbrio na aplicação da etnografia, enquanto procedimento metodológico e tratamento de dados deve preconizar a compreensão cultural de si e do outro. (RABINOVICH, SOUZA e SÁ, 2021, p. 178).

Isso escrito, a autoetnografia enquanto método qualitativo permitirá nesse estudo o ingresso à subjetividade humana por meio da narrativa de si em relação com o outro, identificados e diferenciados pela cultura comum.

2.1 Participantes: avó e netos

A avó é a autoetnógrafa, quem escreve este texto e, portanto devo ocupar o lugar aqui o da pessoa que fala, escreve, diz. Em tempo, aponto para a possibilidade de também escrever em terceira pessoa a fim de acolher uma particularidade minha, enquanto autoetnógrafa, uma necessidade de descentramento do eu para enxergar com olhos mais distantes a pesquisadora em mim.

Tornei-me avó aos 43 anos com o nascimento de Vi, 2013. Vi e Tuco, nove e quatro anos são filhos do meu filho mais velho Souza, 35 anos e minha nora Torres-Homem, 35 anos. A família constituída pelo casal é caracterizada como nuclear. Os meninos têm quatro avós vivos e 2 bisavós vivas. Eles convivem com frequência com avós e bisavós.

Os avós paternos e as bisavós moram na mesma cidade dos meninos, entretanto os avós maternos são frequentes. As famílias extensas dos pais dos meninos são muito íntimas. A avó autoetnógrafa é escritora e tem o hábito de anotar tudo quando eles falam que chamam atenção dela. Surpreendida pelo desempenho linguístico dos meninos, anota as manifestações verbais ou escritas, de forma verbal ou imagética.

A coleta foi sistematizada. Para cada produção, um pequeno texto nos quais é permitido uma expressão subjetivada, emocionada, racionalizada, sentida, descrita. Fato é que existe uma coleção dos escritos em arquivo digital, na memória do celular, coleta denominada, Ouvido de avó. Desse modo, resolvi que devia estudar mais sobre o tema, aprofundar e compreender o que em mim, ecoa com força de vida, com robustez acadêmica, com vontade de se mostrar. Decidi que faria um estudo. Finalmente somos participantes diretos da pesquisa, eu, meus dois netos Vi e Tuco e indiretamente seus pais e família

extensa que me cederam outros fatos para elaboração de novos textos e ampliação do arquivo já disponível.

Tendo descrito participantes e contexto de produção do estudo, instrumento de coleta e método de análise teórica, devo reescrever a questão que se impõe como alvo da minha curiosidade acadêmica. O que a fala das crianças pode revelar sobre a transmissão de elementos psíquicos e culturais na relação intergeracional entre avó e netos? É possível a resignificação e abertura para novas histórias familiares por meio dessa relação intersubjetiva?

3 | AVOSIDADES, LITERATURA E REFLEXIVIDADE: ANÁLISE, RESULTADOS

Mapeando a literatura disponível para ancorar a discussão de dados e proceder com a leitura investigativa sobre o tema, importa destacar a produção acadêmica compilada em livro e organizada pela teórica e especialista no tema avosidades: Professora Doutora Cristina Maria de Souza Brito a qual tive a oportunidade de ouvir e ler em eventos científicos nacionais e internacionais. A última leitura que fiz para compor esse estudo: Avosidades teoria, pesquisa e intervenção³ é uma coletânea sobre o tema, organizado por Dias (2022). A obra traz um estudo amplo sobre o papel contemporâneo dos avós, especialmente no que diz respeito a maior participação deles na família. São pesquisas centradas na experiência da avosidade em circunstâncias variadas dos ciclos vitais. É uma obra científica, sensível e exclusiva para o tratamento da relação avós e netos no contexto da família, em razão do aumento da longevidade e comunicação do conhecimento de valor que permeiam as histórias de amor e cumplicidade nos relacionamentos avós e netos.

O livro reúne pesquisas na área de família, especificamente foca em relacionamentos intergeracionais, tomando como objeto a relação avós e netos. Cristina Dias é uma referência científica em pesquisas sobre avós, juntamente com Deusivânia Silva é autora de uma revisão de literatura que cobriu três décadas de estudos sobre o tema. No título citado, Dias (2022) reúne a maior parte das pesquisas realizadas ao longo de 26 anos de exame sobre o tema. Os quatro primeiros capítulos do livro são fundantes para a reflexão que será feita a seguir.

Outros textos foram lidos a partir das referências postas nos quatro capítulos citados anteriormente, além de artigos pinçados em plataformas de pesquisas a partir da combinação avosidade e transmissão intergeracional, avosidade e transmissão de processos psíquicos, avosidade e intersubjetividade. Diante da proposta de método escolhido para o tratamento do tema, faz-se desnecessário detalhar fontes da pesquisa bibliográfica, satisfazendo o registro das referências e citações no texto.

A composição textual seguinte está sequenciada de modo que se possa tratar teoricamente e de forma articulada aos dados e discussões, os conceitos: avosidades,

³ O livro está devidamente citado em referências.

processos psíquicos, intergeracionalidade. Para introduzir cada categoria em evidência, dados em forma de narrativas devem inscrever os participantes da pesquisa, promovendo um encontro entre teoria e campo.

3.1 A experiência intersubjetiva da avosidade

Netos. Filhos com açúcar ou Café amargo?

(...)

Netos são como café amargo, exalam um aroma natural da existência, cheiram de longe, era capaz de fuçar até encontrá-los, eles convidam para a vida, despertam o humor, acordam a alma, mesmo quando ela está adormecida pelo cansaço do dia, do tempo, da natural existência da gente, de todos. Do amargo do café, a essência do grão germinado, aquecido, saciante.

(...)

Vó, aqui tem um café com leite? (SOUZA, 2022)⁴

Uma ressonância de avosidade emerge para compor o primeiro parágrafo desse segmento. Escrito em prosa, a narrativa toca e desvela pela linguagem, o lugar da funda e complexa subjetividade da avó. O conto busca saber, explicar, entender o conceito sentido, palpável e ao mesmo tempo desprovido de aparente racionalidade. O que quer saber a avó sobre avosidade?

Decomponho o verbete justaposto e encontro-me na idade de ser avó. Sinto que é tempo de aproximar emoção, sentimento e saber sobre minha própria condição vital e social. Escolho desfrutar desse lugar com a mesma disposição que me fiz mãe, talvez acertando mais ou errando menos, se o que fiz para acertar resultou em intercorrências. Estou certa de que sou responsável por quase tudo porque não estive sozinha como mãe e estarei muito mais acompanhada como avó. Mas o que dizem os teóricos sobre ser avó? O que é possível compreender sobre avosidades? Selecciono então o conceito que sustenta minha curiosidade acadêmica limitada ao contexto de avó de duas crianças, meninos, 9 e 4 anos, irmãos, filhos de meu filho primogênito. Primeiros netos.

Sobre o termo avós, anotei que a palavra avô surge primeiro, no século XII, em francês, a fim de substituir o termo ancestral. (DIAS, 2022). Avós passa a ser usada na Europa nos séculos XVI e XVII. Já a invenção do termo avosidade é produzida em paralelo ao conceito de infância. As pesquisas e publicações sobre o tema avós são iniciadas nos anos de 1940 e 1950. (p. 20). A fim de mapear rapidamente interesses, estudos e publicações sobre avós, seguem explanações.

Na década de 1950 resultados de pesquisas sobre a questão apontaram o perfil dos avós, descrevendo-os como pessoa rígida, pouco participativa no convívio com os netos. Em 1960, período pós-guerra mundial, as funções e estilos de avós são colocados

⁴ Texto publicado em *Evelhecimento e Pandemia Autoetnografias em Prosa e Verso*. Coleção *Envelhecimento e Vida Familiar*. CRV. 2022. Ver menção completa em Referências.

no foco dos estudos multigeracionais. Neugarten e Weinstein (1964) escrevem um trabalho pioneiro congregando e categorizando os estilos de avós encontrados na sociedade da época. (DIAS, 2022). Com a chegada dos anos 1970 e consequente dissiminação da teoria do desengajamento⁵ o papel de avós foi debatido e constatou-se que ser avós é uma dentre as poucas funções da pessoa em processo de envelhecimento. (p. 21).

Em 1970 e 1980 os avós são reconhecidos como detentores de poder e apoio emocional e financeiro à família, culminando em 1980 com um novo perfil de participação efetiva e afetiva nos moldes da obra literária conhecida como *Sítio do Picapau Amarelo* de Monteiro Lobato. No mesmo período, os estudos tiveram como alvo os fenômenos sociais de crise vividos pela família e o papel de avós nesse contexto. Em 1990, as pesquisas foram aquecidas pelo aumento da longevidade e relações multigeracionais apontando para os relacionamentos avós e netos nos ciclos da vida e em diferentes configurações familiares. Na atualidade, o interesse pelos bisavós é uma demanda relevante para os pesquisadores.

De volta à palavra avosidade, ela aponta para a vivência social e subjetiva de avós e netos, uma criação vocabular que convoca para o estudo e compreensão do relacionamento entre ambos e com a parentela. A relação entre avô e netos, a avosidade, segundo Goldfarb e Lopes (2001), depende de vários fatores como a estrutura psíquica daquele que se tornou avô/avó, a história familiar e o meio cultural em que o vínculo se desenvolveu, além do gênero.

Na seara desse interesse, esse artigo deve iluminar saberes como transmissão intergeracional e transgeracional, elementos e processos psicológicos intersubjetivos dessa relação avosial, avosidade. Instantes que orientam o “miudinho da vida” para o gozo do fim de semana feliz, o dia no sítio, a codorna assada, o queijo de vovô, a pizza do domingo à noite, normas e acordos infringíveis. Lê-se:

Penetra

Vovô encontra ocasionalmente os netos no posto de combustível. Vovô salta do carro, aproxima-se do automóvel dopais dos netos e pergunta como quem tira satisfação:

- Para onde vão?

Tuco responde que vão para Salvador. Vovô pergunta pela codorna do sábado a noite, como quem reclama... Vi responde que fica para o domingo à noite, antes da pizza. O avô retruca: quem te chamou Vi, você não vai. Quem combinou pizza domingo foi o pequeno. (Tuco). Vicente tem a resposta na ponta da língua:

- Eu vou sim Vô, nem que seja de penetra.

(bloco agenda celular da avó. Em 23/07/21).

Em forma de texto, os dados revelam aspectos da relação de avosidade entre os participantes desse estudo aubiográfico e autoetográfico. Presumidamente é possível

⁵ Teoria do desengajamento: teoria sociológica que entende o envelhecimento como força natural que desagrega o velho da vida social.

identificar entre eles um relacionamento de perfil participativo, afetivo e colaborativo. É o que se desenha nos primeiros registros da análise teórica e consequente repercussão de resultados. Netos e avó convivem. Há uma relação habitual entre os avós, pais e netos. Eles cuidam um do outro, divertem-se, reúnem-se, apoiam-se mutuamente enquanto crescem os netos e todos se desenvolvem nos ciclos da vida e na função de papéis familiares e sociais.

Assim sendo, a vivência da avosidade para a avó é uma experiência centrada no fluxo contínuo do ciclo do desenvolvimento humano. Nesse trajeto, o funcionamento psicológico da avó e netos participantes da pesquisa são evidenciados nas narrativas escritas pela avó, a partir da expressão de fala dos netos, sistematicamente anotada e elaborada pela memória da avó.

Funções mentais básicas como sensações, percepções, pensamento, aprendizagem e linguagem são processos psicológicos que permitirão compreender o comportamento relacional entre eles, clarificando possíveis indícios de transmissão de elementos comportamentais, bem como, transmissão intergeracional e familiar. A psicologia entende os processos ou funções psicológicas como resultado de interações de recursos inatos e adquiridos nas experiências e relacionamentos da pessoa com a cultura, a realidade social da qual participa, identificação, reconhecimento e ou diferenciação.

Desse modo, os avós articulam experimentos elementares de cinco gerações. Segundo Barros, (1987) as gerações referem-se aos pais e avós dos avós, os filhos e netos dos avós. Particularmente, a avó participante da pesquisa, a autoetnografa, experimentou a convivência com as cinco gerações de pessoas vivas. A saber: avó paterna, pai, filho, neto e ela. Segundo o mesmo autor essa relação é uma referência para a construção da identidade, avaliação da memória social e reelaboração de papéis. (DIAS, 2022, p. 29). Para ilustrar efeitos da relação parental, nessa perspectiva, ver dados de campo na coletânea de narrativas, Ouvido de avó:

O bom pai

- Pai, por que seu pé é grande?

- Porque eu sou adulto, eu cresci e meu pé cresceu e ficou grande como eu fiquei.

- Pai, sabe por que eu estou perguntando isso? Porque quando eu crescer eu vou lembrar como você foi bom pai.

(Ouvido de avó. Notas no celular usadas, diário de campo em -01/7/21. Diálogo entre Tuco e o pai, filho da avó).

O texto traz para a avó um convite à reflexão. Qual seria a participação dela na bondade do filho feito pai? Que experiências vividas entre mãe e filho poderiam ser julgadas boas? Teria sido a avó, uma boa mãe a ponto de o filho ter reconhecido nela semelhante bondade? Imersa no instante do ato de lembrar, a avó percorre o trajeto de sua própria vida

em família. Além da sensação de bem estar e plena realização pela possibilidade de assistir ao desempenho do pai do neto, percebe a alegria dos dois diante do acontecimento.

Pensamentos, memórias, sobre comportamentos passados e possibilidades presentes avivam o desfrute de um futuro promissor, a certeza de uma ascendência que supera a descendência ou repete comportamentos abonados. Resta um sentimento elevado no momento em que as perdas da idade exigem acolhimento e acomodação e que aproximação com a finitude da vida ordena uma agitação transcendental.

Para Walsh (1995, p. 29) a condição de avó preenche o anseio de sobrevivência do indivíduo, acarretando na aceitação da própria mortalidade. Daí a atenção e foco para a função gerativa como legado e investimento de si mesmo na vida das gerações futuras. Sobre a finitude da vida, após a morte dos bisavôs e bisavós, Vi perguntou a avó:

-Vó, você vai morrer?

Expliquei que todas as pessoas nascem, cresce e morrem como as plantas, animais, seres vivos.

- Mas você vai morrer quando tiver bem velhinha?

(...)

- Mas vó, você não está velhinha, está?

- Mas, vó! Você tem quantos anos?

- Cinquenta. Ele retruca: cinquenta não é muito?

(...)

(Idem, 2016).

Satisfeita por ter cumprido sua influência salvadora, orientada pelo reservatório cultural, herança aprendida e edificada ao longo da existência, a avó é guardiã de respostas que impactam no cuidado com o desenvolvimento psíquico do neto, cumpre a função de suporte emocional mútuo, disponibiliza recursos emocionais e amorosos diante de perdas, rompimentos e morte. Legados de ordem, solidariedade, fé. Minimiza a ansiedade e faz-se fonte de aprendizagem e sabedoria. Em uma conversa sobre páscoa, Tuco divide com o pai uma aprendizagem que o filho da avó julga ter parte com ela.

O pão, o corpo de Cristo

Arthur vai tomar o café da manhã. O pai pergunta: quer ovo Tuco?

Não pai, hoje é Páscoa vou comer pão. Jesus mandou partir o pão e comer, o pão é o corpo de Cristo...

(Notas da avó em 15/04/22.)

As falas dos netos participantes da pesquisa remontam experiências das relações intergeracionais, de expectativas, sentimentos, segredos, censuras, emoções tecidos na trama da avosidade, permitindo a ressignificação e abertura para histórias de vida na construção do tecido familiar. Nesse sentido, a audição de cada fala feita texto, narrativa,

projeta a avó para a experiência intersubjetiva da avosidade em si, atravessada pelos netos. Perguntados sobre para que serve uma avó, Tuco e Vi, respondem:

Tuco: - Para amar...

Vi: Para fazer o que os pais não deixam, os netos querem e a avó pode fazer com a permissão deles.

Finaliza Tuco: para não levar a gente para casa e agente ficar com a avó.

(notas de campo, 07 de julho, 2022).

As respostas são provocações refletidas no espaço psíquico da intersubjetividade revelando a transmissão da função social nominada avosidade que se prolonga da geração dos pais para a geração dos netos. Sobre o tema do parentesco, Tuco busca explicação sobre os laços que unem os avós paterno e materno. Segue:

OS IRMÃOS

Estavam todos fazendo e comendo hambúrgueres na casa da vovó e a mãe de Arthur resolveu tirar uma foto e mandar para os pais dela. Quando o avô José revidou com outra foto, a mãe então mostrou aos que estavam presentes.

Arthur pegou o celular com a foto e disse para o avô Geo:

Vô! Olha seu irmão.

A mãe de Arthur disse que os avós não eram irmãos.

Arthur respondeu:

São dois avôs, então eles são irmãos.

Arthur elaborou o conceito de irmãos a partir dele e de seu irmão Vicente, e em família, descobre sobre sua parentela.

(Notas da avó em: 16/08/2020).

As falas denotam que os netos e avós desempenham-se e desenvolvem a avosidade ao colocarem-se em um papel na família. De mãe de seus filhos para avó dos netos, a avó ocupa lugar na cadeia geracional de transmissão de conhecimento.

3.2 Processos psicológicos e transmissão intergeracional e transgeracional no curso da avosidade

A família é o lugar de inscrição intersubjetiva, matriz dos processos de personalização e, portanto, meio de transferência da vida psíquica entre gerações. Nesse sentido, a relação parental entre avós e netos evidencia a transmissão inter e transgeracional, manifesta pela percepção do eu diante do outro. Nesse sentido, Tuco por meio da fala, percebe a avó e expressa:

VOVÓ DESEMPOLGADA.

A madrinha de Arthur usava uma caneca com imagens de uma vovó.

Arthur pergunta: tia Giu quem é essa vovó?

Giu responde: vovó Florinda.

Arthur: quem é o netinho dela?

Vovó se mete na conversa e diz: Arthur.

Eu não sou netinho dela, sou de você.

Eu não sou neto dessa vovó esquisita e desempolgada.

(Notas da avó em: 07/09/2020).

Empolgada, a vó anota a produção verbal do neto e recebe dele a inscrição que cabe a ela ou aos dois, pois diante do entusiasmo do menino ao descrevê-la, a vó mira a imagem da caneca e concorda com ele.

Kaes (2001) um dos autores recomendados para estudos sobre transmissão psíquico-geracional, ressalta a questão da anterioridade por um outro no processo de subjetivação e ratifica a importância da intersubjetividade. O trabalho psíquico da elaboração da subjetividade advém da metabolização da herança na confrontação com o outro que transmite. A intersubjetividade, portanto origina-se no espaço das trocas familiares que precedem a pessoa e a constitui. Entre os momentos de trocas vividos e ou refletidos, Arthur elabora:

VOVÓ ADULTA

No parque, Tuco pede:

Vovó quero ir naquele brinquedo. Vovó coloca ele para escorregar, mas quando ele vê o irmão pendurado lá no alto, Tuco quer que vovó suspenda ele até perto do irmão. Vovó diz que não alcança e ele responde:

Vó, queria tanto que você fosse adulta.

(...)

(Notas da avó em: 01/11/2020).

A transcrição mostra um evento de troca entre avó e neto estruturado sob diferenças e complementariedades entre eles e outros, no caso, o avô. Uma realidade intersubjetiva que precede o neto e é alterada por ele quando reconhece o tamanho e força da avó diante do avó e dos adultos citados pela avó. Transmissão ocorrida no contexto primário da família que garante a promoção de vínculos, espaço seguro de intercâmbio, promoção de individuação. Os dados evidenciam a transmissão geracional, o trajeto temporal e contínuo das aprendizagens intencionais, diretas ou simbólicas, inconscientes ou razoadas.

Pensar a transmissão inter ou transgeracional nesse estudo implica conceber sinais de ascendência e descendência organizados e evidenciados nas falas expressas, na relação horizontal dos irmãos, bem como, no diálogo transversalizado da avós e netos. Construções intersubjetivas marcadas por um legado de elementos psíquicos compartilhados ou assimilados, mesmo que de forma original.

4 | CONSIDERAÇÕES

A avosidade como tema para esse estudo trouxe a oportunidade de embate dialógico e discursivo com as falas de Vi e Tuco. Produções verbais e orais que ativaram em mim percepções sobre aproximações e diferenças que nos constituem avó e netos no contexto social, bem como, compreender sobre elementos subjetivos transmitidos inter e transgeracionalmente, conscientes ou não, fixados no percurso da nossa relação parental. Eu, na função de mãe e da avó dos filhos de meus filhos.

Oportunamente, pude vislumbrar mediante movimento de transmissão geracional, novidades comportamentais elaboradas pela geração dos netos, como possibilidade para outras histórias de vida. Um ciclo evolutivo descendente e ascendente mediado por outros na relação parental linear, ou seja, entre irmãos.

Dito isso, retomo a questão investigativa: o que a fala das crianças pode revelar sobre a transmissão inter e transgeracional na relação avó e netos? É possível a resignificação e abertura para novas histórias familiares por meio dessa relação intersubjetiva? Como resposta, devo anotar que a disposição pelo diálogo no cotidiano das relações é uma marca de parentalidade, um gesto que identifica avó e netos, aponta para um saber conciliado, um legado transmitido, acordado, identificado e reconhecido dentro e fora da família e da relação de avosidade, um sentido elaborado e constitutivo de nossa subjetividade.

Revisitar os textos compilados ao longo da minha experiência ainda insipiente, com a avosidade foi uma ocasião de reflexividade diante dos dados e em paralelo aos textos teóricos. Os sentidos foram descortinados, conhecidos e ampliados. A desconfiança de que a avosidade é um tema abundante de estudo confirma-se. Ainda, projeta-me para nossas curiosidades científicas, principalmente quando entendo que sou avós de crianças e certamente serei avó de jovens, adultos que farão de mim bisavó. E assim sendo eu, como será?

REFERÊNCIAS

BARROS, M.L. **Autoridade e afeto: avós, filhos e netos na família brasileira**. Jorge Zahar Editor. 1987.

Dias, C. M. S. B.; & Silva, M. A. S. Os avós: uma revisão da literatura nas três últimas décadas. Em T. Féres-Carneiro (Coord.). **Casal e família: entre a tradição e a transformação**. (pp. 118-149). Rio de Janeiro: NAU. 1999.

DIAS, Cristina (org.). **Avosidades: teoria, pesquisa e intervenção**. Campinas: Alínea, 2022.

GOLDFARB, Delia Catullo; LOPES, Ruth Gelehrter da Costa. **AVOSIDADE: a família e a transmissão psíquica entre gerações**. Tratado de Geriatria e Gerontologia. RJ, 2011.

KAËS, R. **O sujeito da herança**. In R. Kaës; H. Faimberg et al. (Orgs.), Transmissão da vida psíquica entre gerações (pp. 9-25). São Paulo: Casa do Psicólogo. 2001.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014, 407p.

RABINOVICH, Elaine; SOUZA, Cinthia; SÁ, Sumaia. **AUTOBIOGRAFIA e AUTOETNOGRAFIA: a pesquisa à Deriva do Grupo Família (Auto)Biografia e Poética** FABEP/UCSAL. In: Métodos e técnicas de pesquisas científicas. São Paulo. Ed. Dialética, 2021.

RIBEIRO, Ventura Oliveira; GOMES, Alessandra; LUCY, Vianna; CÁRDENAS, Carmen Jansen de. **Avosidade: Visões de avós e de seus netos no período da infância**. Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia, Rio de Janeiro, vol. 13, 2010.

SAMPAIO, Marisa; LEÃO, Juliana. **AVOSIDADE, PARENTALIDADE E FILIAÇÃO. Chaves aos porões e jardins transgeracionais**. In: Avosidades: teoria, pesquisa e intervenção. Campinas: Alínea, 2022. Cap. 3, p. 39-57.

SILVA, Diana Léia Alencar da; AVENA, Maura Espinheira; AMORIM, Rita da Cruz; LEAL, Teresa Cristina Merhy. (Orgs.) **ENVELHECIMENTO E PANDEMIA: AUTOETNOGRAFIAS EM PROSA E VERSO**. COLEÇÃO ENVELHECIMENTO E VIDA FAMILIAR. Vol. 5. Curitiba: CRV, 2022.

WALSH, F. **A família no estágio tardio da vida**. Artes Médicas, 1995.

RELACIONAMENTO FRATERO EM FASE ADULTA: DINÂMICA E SIGNIFICADO

Data de aceite: 26/01/2023

Joana D’Arc Silva Santos

Educadora SEC Bahia, Psicopedagoga
Clínica .Doutora em Família na Sociedade
Contemporânea

Elaine Pedreira Rabinovich

Psicóloga, Doutora e Pós doutora
USP. Membro de Estudos Avançados
USP. Professora Adjunta do Programa
de Estudos em Família na Sociedade
Contemporânea UCSAL, coordenadora do
grupo de Pesquisa Família (auto)biografia
e Poética da UCSAL

RESUMO: Este artigo esboça o resultado de uma pesquisa doutoral orientada pela professora Elaine sobre a dinâmica e o significado das relações entre irmãos em fase adulta mediana com idades variando entre 40 e 57 anos. Participaram da pesquisa 18 irmãos divididos em gênero e posição na fratria, residentes em cidades da região metropolitana de Salvador -Bahia. A metodologia utilizada foi a qualitativa com a técnica narrativa de vida. Os resultados indicam dois sentimentos que permeiam a dinâmica do relacionamento entre os irmãos em fase adulta mediana: proximidade ou distanciamento emocional. Com Destaque

para três núcleos facilitadores da relação: primeiro o cuidado entre os irmãos como resultado de uma obediência a um mandato parental; segundo a casa da mãe como local agregador para reuniões e festas em família; terceiro a utilização de recurso tecnológico (aplicativo para mensagens e chamada de voz) como mediador para a aproximação entre os irmãos. Dentre os fatores que dificultam o relacionamento entre os irmãos foram observados: pensamento e opiniões divergentes sobre assuntos diversos; ausência de contato pessoal ou comunicação via recurso tecnológico; diminuição dos encontros familiares.

PALAVRAS-CHAVE: Relações fraternas. Dinâmica familiar. Adultos. Irmãos.

1 | INTRODUÇÃO

A importância do relacionamento fraterno vai além do desenvolvimento humano, encontrando eco no processo de mudança na estrutura da família: os irmãos são os responsáveis diretos pela dinâmica do ciclo familiar colateral (GUERRA; et al., 2016).

Essa dinâmica familiar se faz pela

existência dos tios e primos, naquelas famílias onde haja a presença de irmãos. Ela pode estar ameaçada pela diminuição da taxa de fecundidade da mulher brasileira. A tendência da redução acelerada populacional já está presente em nosso meio (CAMARANO, 2014), o que significa um impacto sobre a disponibilidade de irmãos nas famílias em território nacional, como já se configura em alguns países europeus pela opção cada vez mais recorrente de se ter um filho único ou nenhum filho. Por isso, a importância atribuída aos irmãos é determinante na decisão de ter filhos (GUERRA, et al. 2016).

Em termos relacionais e de convivência, os irmãos fornecem uns aos outros a primeira oportunidade de um relacionamento mais ou menos igualitário, com uma história de vida comum e paralela (BEDFORD, 1989; BRUKAKER, 1990; CICIRELLI, 1991a; DEW et al., 2004), cuja troca dialógica torna-se importante para o crescimento social e psicológico de cada indivíduo.

A vida humana, em seus diversos processos, possui uma natureza relacional, não sendo possível sua existência sem relacionamentos dialógicos com os outros (SALGADO; GONÇALVES, 2007). Por meio desse processo dialógico, vamos ensinando e aprendendo, lapidando em nós um melhor modo de ser humano, em termos socioemocionais e um melhor modo para nos relacionarmos. Cicirelli (2013) afirma ser a maior função do relacionamento fraterno o processo de ensino-aprendizagem que os irmãos vão vivenciando na infância. É uma experiência que contribui positivamente para o desenvolvimento intelectual das crianças (ZAJONC; MARCUS, 1975), assim como para seu amadurecimento psíquico e emocional. Essa regra continua em fase adulta quando os irmãos mais velhos permanecem sendo referência para os irmãos mais novos na escolha profissional, no casamento, no modo como tratam os pais, conforme salienta Cicirelli (2013).

Por isso, irmãos em fase adulta seriam fonte de apoio uns dos outros como para seus genitores idosos. Cicirelli (1991) afirma que adultos e idosos acima de 60 anos mantêm algum tipo de contato com seus irmãos. Connidis (1992) sugere que os laços entre irmãos em fase adulta podem ser intensificados a partir de eventos importantes em suas vidas.

2 | DESENVOLVIMENTO E APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Diante da importância do relacionamento fraterno investigou-se sua dinâmica e significado para adultos em idade mediana ao longo do tempo, a partir da utilização de recursos materiais e simbólicos.

A metodologia utilizada foi a qualitativa com a técnica narrativa de vida. O estudo foi realizado na Região Metropolitana de Salvador com participantes residentes na capital baiana e na cidade de Camaçari. As entrevistas foram realizadas de modo não presencial, por escolha dos participantes, respeitando o distanciamento social que as autoridades sanitárias brasileiras solicitaram em decorrência da Pandemia da COVID-19. Os entrevistados foram contactados e os respectivos áudios com suas falas enviados para

a entrevistadora durante o segundo semestre de 2021.

Participaram deste estudo 18 irmãos divididos em gênero e posição na fratria a saber: três primogênitos e três primogênicas; três irmãos do meio e três irmãs do meio; três caçulas homens e três caçulas mulheres com idades variando entre 40 e 57 anos. Utilizou-se para definição etária a teoria de Levinson (1978) que estabelece a fase dos 40 aos 65 anos, como a terceira era, meia idade adulta. Todos os participantes são da classe média segundo os critérios adotados pelos autores Kamura & Mazzon (2013) no livro Estratificação Socioeconômica e Consumo no Brasil.

O acesso aos participantes foi por meio do círculo de amizade da pesquisadora. Para serem incluídos neste estudo cada irmão deveria possuir mais dois irmãos biológicos ou meio-irmão. A ordem de nascimento é um fator importante no relacionamento entre os irmãos, como sugere Adler (1963), por isso esse critério foi adotado. Foram excluídos do estudo pessoas fora da faixa etária estabelecida, filho único e com menos de dois irmãos. O contato com os participantes foi de modo não presencial via correio eletrônico.

NOME	IDADE	GÊNERO	ENDEREÇO	POSIÇÃO NA PROLE	NÚMERO DE IRMÃOS	ESCOLARIDADE	RELIGIÃO
Mário	56	Masculino	Salvador	Primogênito	03	Doutorado em Matemática	Católico
Kaique	52	Masculino	Camaçari	Primogênito	03	Superior (Administração de Empresas)	Católico
Edmilson	42	Masculino	Camaçari	Primogênito	03	Superior Completo (Adm. Empresas)	Católico
Lívia	55	Feminino	Camaçari	Primogênita	03	Mestrado em Educação	Católica
Helena	52	Feminino	Salvador	Primogênita	14	Doutorado em Psicologia	Evangélica
Vilma	46	Feminino	Camaçari	Primogênita	06	Superior (Letras Vernáculas Português e Inglês) Ciências Contábeis (Incompleto)	Católica
Tonho	57	Masculino	Camaçari	Filho do meio	09	Superior (Engenheiro Agrônomo)	Católico
Tom	47	Masculino	Camaçari	Filho do meio	06	Mestrado em Ciência da Computação	Católico
Léo	41	Masculino	Camaçari	Filho do meio	06	Superior (Teologia, Filosofia) Especialização em LIBRAS	Evangélico
Tânia	47	Feminino	Camaçari	Filha do meio	06	Superior (Pedagogia)	Católica

Helen	45	Feminino	Camaçari	Filha do meio	04	Superior (Bacharel em Direito)	Católica
Nádia	40	Feminino	Camaçari	Filha do meio	04	Superior (Bacharel em Química)	Evangélica
Zé	49	Masculino	Camaçari	Caçula	07	Superior (Licenciatura em Matemática)	Nenhuma
Osvaldo	48	Masculino	Salvador	Caçula	03	Superior Bacharel em Odontologia, Especialista em Ortodontia	Espírita
Wilson	47	Masculino	Salvador	Caçula	04	Superior Licenciatura em Matemática	Católico
Leny	53	Feminino	Camaçari	Caçula	04	Superior História	Católica
Neide	44	Feminino	Camaçari	Caçula	22	Superior (Geografia) Cursando Pedagogia	Católica
Thereza	41	Feminino	Salvador	Caçula	03	Doutora em Ciências Sociais	Espírita

Quadro 1 caracterização dos entrevistados, Camaçari, Bahia, 2021.

Fonte: Santos, 2021.

A proposição enviada para os entrevistados começava com a seguinte pergunta disparadora: ***Fale-me sobre seu relacionamento com seus irmãos.*** Foram acrescentados alguns tópicos complementares a fim de nortear a narrativa do participante, sendo estes:

Em que você e seus irmãos são semelhantes e em que são diferentes?

Com que frequência você tem contato com eles? Por quê?

Há um irmão ou irmãos com quem você percebe que tem mais afinidade? Por quê?

Como você percebe a relação com seus irmãos no passado e nos dias de hoje?

Qual influência seus (s) irmãos exercem ou já exerceram em sua vida?

O que você considera que fortalece seu relacionamento com seus irmãos?

O que você considera que enfraquece seu relacionamento com seus irmãos?

Os entrevistados gravaram suas histórias via aplicativo de WhatsApp que foram transcritas pela pesquisadora. Cada entrevista possuía um tempo que variava entre 40 e 55 min. Foi utilizado para a interpretação dos dados o Método de interpretação dos Sentidos de Minayo, Deslandes e Gomes (2015).

Algumas impressões pessoais da pesquisadora quanto a pausas durante as respostas dos entrevistados, fuga à pergunta feita, mudança da entonação de voz, repetição de palavras, risos ou voz embargada foram também observadas. As entrevistas foram dadas por encerradas quando a pesquisadora percebeu que a saturação de dados havia sido atingida. Ou seja, nenhum dado importante emergiu das falas mesmo diante da

singularidade da narrativa de novos depoentes.

A análise foi organizada em dois grandes núcleos – envolvimento e distanciamento emocional – subdivididos. O núcleo de sentido *envolvimento emocional* com os tópicos: a mãe que agrega; a casa da mãe que agrega; contatos por meio de WhatsApp. O núcleo *distanciamento emocional* com os tópicos: Afastamento, conflitos e cuidados com a mãe; ausência de comunicação frequente e reuniões familiares; a presença dos agregados.

A presença e a conjugação de fatores facilitadores, que tendem a fortalecer a relação entre os irmãos; os inibidores, que tendem a enfraquecer a relação entre os irmãos mediada pela utilização de recursos materiais e simbólicos, resulta numa dinâmica relacional fraterna entrecortada por sentimentos de distanciamento e proximidade entre Uma das principais dinâmicas observadas nas entrevistas se refere à figura da mãe Empiricamente, no relato dos entrevistados, foi observado que havia uma ordem dada pelos pais, um mandato, para que os irmãos se cuidassem mutuamente. Esse apelo discursivo, se mantido ao longo dos anos, teria a possibilidade de reforçar os laços dos irmãos em fase adulta. Ele reflete um desejo simbólico de transmissão de uma herança psíquica na qual valores de cuidado e solidariedade estão profundamente imbricados. A adesão a essa ordem, ou seja, a lealdade dos irmãos implica no cumprimento irrestrito do desejo parental para que os irmãos sejam unidos ao longo de suas vidas (BOSZORMENUL-NAGY; SPARK, 1983).

A necessidade do cumprimento de um mandato parental para cuidar e zelar pelo irmão e manter-se unido a ele pôde ser observado nas narrativas dos irmãos entrevistados quando questionados sobre aspectos que fortaleciam a união entre eles.

*“O que fortalece o relacionamento é essa questão mesmo como nós fomos educados, né pra cuidar um do outro, então até hoje nós nos comportamos dessa forma. Ainda que distante olhando um pelo outro, nós somos preocupados com o outro eu acho que isso fortalece o relacionamento”.
(Helena, primogênita)*

Uma das principais dinâmicas observadas nas entrevistas se refere à figura da mãe, os irmãos em fase adulta sentem a necessidade de serem aconchegados por ela, principalmente em momentos de estresse ou vulnerabilidade. O padrão de vinculação do adulto com sua mãe se constitui na infância, tendendo a ser acionado em situações novas e ou consideradas perigosas (CANAVARRO, DIAS & LIMA, 2006). Para alguns filhos adultos, ser cuidadores de suas mães é um modo de retribuição pela atenção e carinho que ela os dispensou.

A mãe como presença que agrega os irmãos pôde ser observada nos relatos dos entrevistados.

“O que fortalece meu relacionamento com meus irmãos é a presença da minha mãe...ela é o elo de fortalecimento de ligação com os meus irmãos...é o vínculo pelo qual a gente tem essa relação de uns com os outros...então o que fortalece é ela”. (Edimilson, primogênito)

A casa da mãe é mais que um espaço físico, é um lugar simbólico permeado por referências socioculturais que continuam a modelar a vida de seus membros mesmo após suas partidas. Um local de origem e proteção que nos remete ao útero materno, à terra, à caverna, à montanha (RABINOVICH, 1997). A casa é um símbolo de proteção, construído na história pessoal e familiar de cada membro. A mãe também é um lugar simbólico, um ponto fixo de valência, em geral, positiva e ela permanece como tal na memória (RABINOVICH, 2012).

"A gente tenta se encontrar toda semana...na casa da minha mãe onde a gente se reúne". (Léo, filho do meio)

"Normalmente onde a gente se vê mais (irmãos) é na casa de minha mãe. A gente faz reuniões sempre". (Zé, irmão caçula)

A interação entre parentes e amigos passaram a ser estabelecidas também em ambiente virtual via aplicativos de mensagens, sites de redes sociais e plataformas para videochamadas. A família como comunidade presencial passou a existir também como comunidade on-line (NISBET, 2017; WILSON; PETERSON, 2002). É típico da dinâmica de irmãos em fase adulta manterem uma desconexão de proximidade física (MILEVSKY, 2020).

A formação de grupos familiares e a comunicação digital via aplicativo de mensagem com uso de celular foi relatado pelos entrevistados.

"Tem a que mora em São Paulo (irmã) mas em compensação a gente conversa todos os dias...no grupo do WhatsApp a gente tem uma relação assim bem harmoniosa...né? Algumas gracinhas e piadas, mas nada que venha ofender ou atrapalhar o relacionamento". (Helena, primogênita)

"Nossa frequência de contato é mais virtualmente que presencialmente...por conta de morarmos distantes. Cada irmão mora em uma cidade do interior da Bahia". (Vilma, primogênita)

Os irmãos podem entrar em conflito por diferentes razões e, a partir dele, optarem por afastar-se um do outro. Porém, há alguns conteúdos específicos que são mais propícios para desencadear brigas: diferença de poder e de tratamento parental, posicionamento dos pais face à resolução de conflitos (DUARTE, 2005).

Os entrevistados sinalizaram a presença de conflitos entre eles como um aspecto que torna o relacionamento mais fraco. Um desses pontos foi a divergência como a mãe deve ser cuidada. Paradoxalmente, a mãe agrega e, ao mesmo tempo, também separa os irmãos.

"O que enfraquece o relacionamento com os meus irmãos por incrível que parece são as situações referentes a ela. A discordância... dos irmãos entre si enfraquece nossa relação...com relação ao que se pensa aos cuidados a maneira de tratar a maneira de se "aproveitar" da mãe..." (Edmilson, primogênito)

A ausência de comunicação pressupõe um fechamento para os acontecimentos da

vida do outro, suas necessidades e seus problemas, o que enfraquece o relacionamento da família como um todo; podendo causar divisões.

A diminuição do contato e da comunicação entre os irmãos como também a ausência em reuniões familiares, principalmente aquelas feitas em datas comemorativas como aniversários, casamentos e festas de final de ano, foi citado pelos depoentes como um aspecto que contribui para o enfraquecimento da relação entre eles.

“...O que enfraquece meu relacionamento com meus irmãos é muitas vezes o fato da gente ficar um tempo ou algum tempo sem se falar”. (Mário, primogênito)

A chegada de cunhados e cunhadas na família é um momento de mudança, onde acolher bem o “estranho” que chega faz a diferença. Como também assumir novas posições de parentesco no contexto familiar. A família se move ao longo do tempo e incorpora durante seu percurso novos membros pelo nascimento, a adoção ou casamento (CARTER & MCGOLDRICK, 1995).

Os entrevistados citaram a chegada dos cunhados (a) s na família como um fator que enfraquece o relacionamento entre os irmãos.

“Nosso relacionamento se tornou um pouco enfraquecido assim entre nós porque minhas irmãs têm pensamentos completamente diferentes do meu... quando digamos casaram e constituíram famílias o pensamento ficou completamente o contrário do meu é por isso que há essa discordância entre nós”. (Kaíque, primogênito)

Por outro lado, os pais dos entrevistados preocuparam-se em incentivar para que, ao longo da vida, os irmãos fossem unidos, independente das circunstâncias da vida de cada um; sem mencionar a possibilidade de que também convivessem de modo familiar com um estranho. Quando a família se abre para acolher um estranho, coloca-se diante de um desafio que pode afetar profundamente seu funcionamento (BORGHETTI, 2001). Talvez seja essa a razão da atitude desses pais, mesmo que de modo não intencional.

3 | CONCLUSÃO OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relacionamento fraterno é um relacionamento complexo que engloba e sofre influência de outras relações familiares, podendo também influenciá-las. Ele é estabelecido na continuidade do tempo. As lembranças partilhadas entre os irmãos adultos, a respeito de seu relacionamento e da própria história familiar, exercem relativa influência para manter ou não o vínculo entre os irmãos. Em sua dinâmica, há fatores que o fortalecem e aqueles que o enfraquecem. Esses fatores são sedimentados a partir da utilização de recursos materiais e simbólicos. A utilização de recursos específicos no relacionamento fraterno permite aos irmãos que o intensifiquem de modo positivo ou negativo diante dos comportamentos que vão adotando uns perante os outros a fim de se manterem ou não unidos.

O livre arbítrio de cada irmão os levará a acolher o mandato parental ou desprezá-lo.

Por outro lado, o relacionamento entre irmãos pode acontecer sob a pressão de uma ordem parental e, com o tempo, ir tomando corpo como uma amizade sincera, um bem-querer mútuo que o tempo só fará crescer.

Pode-se afirmar que a complexidade do relacionamento fraterno em fase adulta média requer dos irmãos a utilização de recursos materiais e simbólicos que os ajudem a se manterem unidos e cuidadores uns dos outros. Cada família com a sua dinâmica relacional irá oferecer aos irmãos regras e valores que os levem à valorização e respeito ao outro. O mandato parental sobre a convivência harmoniosa entre os irmãos é uma dessas regras que traz em si a solidariedade e a união como valores a serem seguidos pelos irmãos ao longo do tempo.

Os resultados desta pesquisa sugerem a necessidade de novos trabalhos sobre grupos de irmãos em fase adulta por conta do ambiente social onde a família está inserida e da configuração do grupo de irmãos. Nesse sentido, os recursos materiais e simbólicos utilizados pelos irmãos também podem variar conforme o ambiente social da família e a configuração do grupo de irmãos.

A aceitação dos cunhados como familiar pode também sofrer variações segundo o ambiente social onde a família se encontra, o arranjo do grupo de irmãos e sua história familiar. Uma família cujos antepassados foram mais receptivos com os cunhados irá repassar essa conduta para as gerações futuras.

REFERÊNCIAS

ALBER, Erdmute; COE, Cati; THELEN, Tatjana. **The Anthropology of Sibling Relations: shared parentage, experience, and exchange**. Estados Unidos: Springer, 2013.

BEDFORD, V. H. **Sibling research in historical perspective: The discovery of a forgotten relationship**. American Behavioral Scientist, V 33, 1989. 6-18 p.

BORGHETTI, Rosicler; LECH, Marilise Brockstedt; MARTINS, Paulo Cesar Ribeiro. **Casamento e família de origem: lealdade invisível**. Estudos de Psicologia (Campinas), v. 18, 2001. 5-11, p.

BOSZORMENYI-NAGY, I.; SPARK, J. L. **Lealdades invisibles**. Buenos Aires: Amorrortu Ed., 1983.

BRUBAKER T. H. **Families in later life: A burgeoning research area**. Journal of Marriage and the Family, 52, 1990. 959-981, p.

CAMARANO, Ana Amélia. **Novo Regime Demográfico uma nova relação entre população e desenvolvimento**. In: Novo regime demográfico uma nova relação entre população e desenvolvimento. 2014. 654-654, p.

CANAVARRO, M. Cristina; DIAS, Pedro; LIMA, Vânia. A avaliação da vinculação do adulto: **Uma revisão crítica a propósito da aplicação da Adult Attachment Scale-R (ASS-R) na população portuguesa**. Psicologia, v. 20, n. 1, 2006. 156-186, p.

CARTER, Betty et al. **As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar**. 1995.

CICIRELLI, Victor. **Sibling relationships across the life span**. Springer Science & Business Media, 2013.

CONNIDIS, Ingrid Arnet. **Siblings as friends in later life**. American Behavioral Scientist, v. 33, n. 1, 1989. 81-93, p.

DEW, A., LLEWELLYN, G., & BALANDIN, S. Post-parental care: **A new generation of sibling-carers**. Journal of Intellectual and Developmental Disability, v 29, 2004. 176-179 p.

GUERRA, Francismara Fernandes; WAJNMAN, Simone; TURRA, Cássio M. **Availability of siblings in Brazil: a methodological study on kinship relationships**. Revista Brasileira de Estudos de População, v. 33, n. 1, 2016. 9-29, p.

KAMAKURA, Wagner Antonio; MAZZON, José Afonso. **Estratificação socioeconômica e consumo no Brasil**. Blucher, 2013.

LEVINSON, Daniel J. et al. The Seasons of a Man's Life (New York, Ballantine). **LevinsonThe Seasons of a Man's Life**1978, 1978.

MILEVSKY, Avidan. **Sibling dynamics in adulthood: a qualitative analysis**. Marriage & Family Review, v. 56, n. 2, 2020. 91-108 p.

MINAYO; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petropolis, RJ: Ed. Vozes, 2015.

NISBET, Robert A. **The sociological tradition**. Abingdon: Routledge, 2017.

RABINOVICH, E. P. **Vitrinespelhos transicionais da identidade: um estudo de moradias e do ornamental em espaços sociais liminares brasileiros**. 1997. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997. doi:10.11606/T.47.1997.tde-25092013-151906. Acesso em: setembro de 2022.

_____, E.P. et al. **Álbum de família: relatos de um passado compartilhado**. In: RABINOVICH, E. P.; BASTOS, A. C. S.(orgs.). Poética da família e da comunidade, São Paulo: Annablume, 2012. 69-81 p.

WILSON, Samuel M.; PETERSON, Leighton C. **The anthropology of online communities**. Annual review of anthropology, v. 31, n. 1, 2002. 449-467 p.

SALGADO, João; GONÇALVES, Miguel. **The dialogical self: Social, personal, and (un) conscious**. In: The Cambridge handbook of sociocultural psychology, 2007. 608-624 p.

ZAJONC, Robert B.; MARKUS, Gregory B. **Birth order and intellectual development**. Psychological review, v. 82, n. 1, 1975. 74 p.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN E O ACOMPANHAMENTO PSICOPEDAGÓGICO

Data de aceite: 26/01/2023

Meriele Aline de Paula

Pedagoga. Psicopedagoga. Especialista em Orientação Educacional, Supervisão e Gestão

Valtenira Araújo Birino

Pedagoga. Psicopedagoga. Especialista em Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escolar

Wilma Mendonça Batista

Pedagoga. Especialista em Magistério Superior. Especialista em Gestão Escolar

Cristiane Álvares Costa

Pedagoga. Psicopedagoga. Mestra em Gestão de Ensino. (In memoriam)

RESUMO: Este artigo tem por objetivo avaliar e analisar como melhorar o desenvolvimento cognitivo de crianças com Síndrome de Down e o acompanhamento psicopedagógico frente às práticas e estratégias aplicadas às crianças especiais possibilitando-lhes uma melhor integração na sociedade e inclusão no meio escolar. Nesse sentido, esse trabalho visa contribuir com a discussão acerca da possibilidade de trabalhar o cognitivo de crianças com Síndrome de Down com vistas face ao

acompanhamento psicopedagógico o qual pode ser realizado no ambiente escolar, ou no ambiente clínico colaborando assim para aquisição constante de melhor qualidade de vida para estas pessoas. Baseia-se em uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, abrangendo investigações sobre o desenvolvimento cognitivo de crianças com Síndrome de Down. Trata a Síndrome de Down e seu histórico. Apresenta o desenvolvimento e conduta cognitiva da criança com Síndrome de Down. Aborda ainda, a psicopedagogia e seu campo de atuação. Trata também da investigação e intervenção psicopedagógica da criança com Síndrome de Down relatando possíveis intervenções nas áreas de maiores défices nestas crianças quanto à percepção, atenção, memória, psicomotricidade e linguagem. Esse trabalho visa ter como resultados, contribuir com a discussão acerca da atuação do psicopedagogo frente ao desenvolvimento cognitivo das crianças com Síndrome de Down.

PALAVRAS-CHAVE: Síndrome de Down. Desenvolvimento Cognitivo. Inclusão Escolar. Acompanhamento Psicopedagógico.

COGNITIVE DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH DOWN SYNDROME AND PSYCHO-PEDAGOGICAL MONITORING.

ABSTRACT: This article aims to evaluate and analyze how to improve the cognitive development of children with Down Syndrome and the psychopedagogical follow-up regarding the practices and strategies applied to special children, allowing them a better integration in society and inclusion in the school environment. In this sense, this work aims to contribute to the discussion about the possibility of working on the cognitive of children with Down Syndrome with a view to psychopedagogical monitoring, which can be carried out in the school environment, or in the clinical environment, thus collaborating for the constant acquisition of better quality. of life for these people. It is based on a qualitative bibliographical research, covering investigations on the cognitive development of children with Down Syndrome. Treats Down Syndrome and its history. It presents the development and cognitive behavior of the child with Down Syndrome. It also addresses psychopedagogy and its field of action. It also deals with the investigation and psychopedagogical intervention of the child with Down Syndrome, reporting possible interventions in the areas of greatest deficits in these children in terms of perception, attention, memory, psychomotricity and language. This work aims to have as results, to contribute to the discussion about the performance of the psychopedagogue in front of the cognitive development of children with Down Syndrome.

KEYWORDS: Down Syndrome. Cognitive Development. School inclusion. Psychopedagogical follow-up.

1 | INTRODUÇÃO

O desenvolvimento cognitivo de crianças com Síndrome de Down é historicamente marcado por concepções tradicionalmente estabelecidas e que ainda influenciam as posturas adotadas nas relações sociais que implicam uma interação com essas pessoas, incluindo a educação escolar e familiar. Contudo, a constante evolução de estudos sobre a Síndrome de Down, tem contribuído para mudar conceitos errados acerca das crianças com Síndrome de Down.

A Educação Especial visa, dar assistência àqueles que têm necessidades educacionais especiais, que por alguns motivos não puderam ou não podem ser inseridos dentro do ensino regular. Dentro de suas peculiaridades, a Educação Especial toma caráter da tão almejada “Educação para Todos”, salientando que, independente, das diferenças todos tem o direito de estudar e ter as melhores condições para isso.

As Diretrizes Curriculares para Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (2006, p. 17) traz que a Educação Especial sempre esteve ao alcance dos indivíduos segregados de uma sociedade com padrões pré-estabelecidos a respeito da normalidade humana, ou seja, para aqueles que estavam abaixo do esperado para a considerada normalidade, restava apenas a Educação Especial como busca da educação escolar.

Neste contexto a área de atuação da psicopedagogia vem contribuir e mediar às

relações ensino aprendizagem de portadores de necessidades especiais e Síndrome de Down.

Como pode ser visto diante das práticas diárias dos docentes, a educação em qualquer modalidade de ensino, sempre está em busca de novos instrumentos que facilitem o seu processo de utilização e, por consequência, atinjam de forma mais satisfatória os seus objetivos principais, dentre eles: desenvolver cidadãos críticos, conscientes de seus atos, bem como proporcionar o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo desses.

Sendo assim, o acompanhamento psicopedagógico é de extrema importância para o desenvolvimento da aprendizagem da criança com Síndrome de Down.

Este artigo objetiva avaliar e analisar como melhorar o desenvolvimento cognitivo de crianças com Síndrome de Down e o acompanhamento psicopedagógico frente as práticas e estratégias aplicadas às crianças especiais de forma a possibilitar-lhes uma integração na sociedade e no meio escolar, e ainda, ajudando-as assim no seu desenvolvimento cognitivo.

Este estudo baseia-se em uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, abrangendo questões de desenvolvimento cognitivo de crianças com Síndrome de Down e o acompanhamento psicopedagógico onde podem ser realizadas estratégias de interação e inserção de alunos com inclusão socioeducativa através da educação especial, diante da atuação do psicopedagogo. Nesse sentido, esse trabalho visa contribuir com a discussão acerca da atuação do psicopedagogo frente ao desenvolvimento cognitivo destes portadores de trabalhar na educação especial no ambiente escolar face ao trabalho pedagógico e psicopedagógico que se efetua no cotidiano no interior das escolas, colaborando assim com a massa crítica de pesquisadores sobre o tema em pauta.

Para melhor compreensão, o presente trabalho está estruturado em cinco capítulos, é uma pesquisa de cunho qualitativo através de pesquisas bibliográficas em diversas fontes como artigos, internet, livros que servirão para fundamentar todo o trabalho.

Para isto, iremos investigar o desenvolvimento cognitivo de crianças com Síndrome de Down e o acompanhamento psicopedagógico, o histórico da deficiência, sob a perspectiva do homem inserido em seu contexto cultural e social, influenciado pelas mudanças políticas, culturais e históricas.

Investigaremos como melhorar as práticas e estratégias com crianças especiais de forma a possibilitar-lhes uma integração na sociedade e meio escolar.

Para melhor compreensão, o presente trabalho está estruturado em quatro capítulos: o primeiro discorre sobre a Síndrome de Down desde a Antiguidade, assim como seu histórico, onde as pessoas portadoras de deficiência (mental) intelectual eram tratadas como seres amaldiçoados. No período da Idade Média (onde) os deficientes passaram a ser levados para abrigos pertencentes à Igreja, sendo vistos como serem merecedores de piedade e esmolas. A partir do século XX os portadores de deficiências passaram a ser vistos como cidadãos com direitos e deveres de participação na sociedade.

O segundo capítulo, aborda o desenvolvimento cognitivo da criança com a Síndrome, assim como sua conduta cognitiva, a educação na perspectiva da Síndrome e a dificuldade de aprendizagem destas crianças.

O terceiro capítulo aborda a Psicopedagogia o seu campo de atuação, assim como a intervenção psicopedagógica na dificuldade de aprendizagem da criança com Síndrome de Down e a função do psicopedagogo mediando a relação ensino aprendizagem.

O quarto capítulo trata da investigação e intervenção psicopedagógica da criança com Síndrome de Down, o processo de entrevista com a família através da ANAMNESE, os tipos de provas e suas respectivas áreas de atuação.

2 | A SÍNDROME DE DOWN

Síndrome “[...]” é um conjunto de sinais e sintomas que caracterizam um quadro clínico” (NAHAS, 2014, 0.13), E Down é o sobrenome do médico inglês John Langdon Down, que em 1866, identificou alguns aspectos físicos semelhantes em um grupo de pessoas com deficiência mental; logo a síndrome de Down “[...] é um conjunto de estigmas físicos, causados por uma alteração genética” (NAHAS, 2004, P.13).

A Síndrome de Down é caracterizada por atraso do desenvolvimento mental, físico e funcional, como pescoço curto, peso e tamanho de nascimento inferiores ao normal, base nasal achatada, doenças cardíacas congênitas, mãos e pés pequenos, espaço aumentado entre o primeiro e o segundo dedos dos pés, orelhas pequenas, arredondadas e dismórficas de implantação baixa.

No caso de bebês eles são lentos, muito sonolentos tendo dificuldade para sugar e deglutir pela hipotonia salientada nesta fase. A intenção é que a hipotonia diminua com a idade e pela estimulação tátil e muscular.

A síndrome é semelhante a um acidente genético, que pode ter uma razão biológica, que ocorre na primeira divisão celular do zigoto. As células do indivíduo possuem 46 cromossomos, 23 pares, 22 dos quais são autossômicos, isto é, são determinantes das características do indivíduo um é determinante do sexo. A desordem genética causadora da síndrome de Down é em decorrência da presença de um cromossomo 21 extra, total ou parcial, esse fato ocorre em todas as raças e classes sociais. Não é uma doença, não é progressiva e muito menos contagiosa. O desenvolvimento intelectual das pessoas com essa síndrome é limitado, geralmente variando de retardo mental leve a moderado, por consequências das anormalidades cerebrais (GIOVANNONI apud SAAD,2003).

A Síndrome de Down, também vista como “mongolismo”, foi reconhecida e descrita pela primeira vez como uma entidade clínica distinta em 1866 por John Langdon Down, na Inglaterra. Já era conhecido esse quadro confundido com hipotireoidismo congênito ou cretinismo (Schwartzman,1999).

Segundo Pueschel, “As crianças com Síndrome de Down são menos desenvolvidas

físicas e mentalmente do que as crianças sem essa síndrome da mesma idade e em sua grande maioria apresentam a deficiência mental de nível moderado “. (Pueschel, 2000, p.103).

2.1 Histórico da Síndrome de Down

A história da Síndrome de Down se inicia no século XIX. Até então, a medicina não tinha evoluído a ponto de identificar que dentro de um grande grupo de indivíduos com deficiência mental, existiam inúmeras formas de alteração do sistema nervoso que resultam em variados níveis e situações de deficiência.

Antigamente, pessoas portadoras de alguma deficiência eram rotuladas e abandonadas, e rejeitadas para morrerem, muitas sendo sacrificadas de inanição, estado em que a pessoa encontra-se extremamente enfraquecida, por falta de alimentos ou serem devorados por animais selvagens.

Já na Idade Média deficiência era um termo cujo entendimento era fenômeno metafísico e espiritual, pois havia influência da Igreja, o que considerava uma questão “divina” ou “demoníaca”, onde Lutero no século XVI ordenava que as crianças fossem sacrificadas, pois acreditava que eram fruto de um demônio e uma mulher, não considerando desta forma que fossem humanos. Já Santo Augustinho, tinha uma outra visão, acreditava que o fato de as crianças nascerem com alguma deficiência não tinha nenhuma relação com uma vingança divina e, portanto, acreditava na inocência dessas crianças e devido esta concepção, conduzia o modo de tratamento das pessoas deficientes, entretanto com esta mesma visão, houve a influência da doutrina cristã, onde os deficientes passavam a serem vistos como possuidores de uma alma, portanto filhos de Deus, o que passa a mudar a forma de serem tratados.

Andrea Mantegna foi um dos mais importantes pintores do século XV no Norte da Itália, mestre da perspectiva, contribuiu de maneira destacada para o desenvolvimento das técnicas de composição da pintura renascentista, que teve um filho com Síndrome de Down, pintou vários quadros de Madonas com o Menino Jesus com as características de um portador dessa síndrome, outros pintores na época também utilizavam como modelos portadores da Síndrome de Down.

Com o passar do tempo, no final do século XVII e início do século XVIII, o interesse em explicar a deficiência e busca de outras formas de tratamento foram modificando a consideração em relação a eles. A deficiência passou a ser entendida como uma “condição” e não mais como uma “doença”, iniciando-se como uma preocupação educacional em relação a seus portadores (PESSOTTI, 1984, p.28)

No século XIX, John Langdon Down acreditava que a condição que chamamos de Síndrome de Down era um retorno a um tipo racial primitivo, por isso, Down criou o termo “mongoloide” que eram da tribo mongol, os Mongóis - eram tidas como sem inteligência ou pouco inteligentes, abrutalhadas, obtusas. Nascendo assim, esse termo, já com uma

carga de preconceito infundado, já que os mongóis não são nem nunca foram “idiotas”, “retardados” ou o que quer que seja que signifique falta de inteligência.

As crianças com Síndrome de Down são menos desenvolvidas física e mentalmente do que as crianças sem essa síndrome (da mesma idade) e, na maioria das vezes, apresentam deficiência mental de nível moderado. Porém existem indivíduos Down que não apresentam retardo algum, outros, porém apresentam deficiência mental severa (Pueschel, 2000, p.1).

No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental. Em 1954, no Rio de Janeiro, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) sobre o apoio, orientação e estímulo do casal norte americano Beatrice e George Bemis, membros da National Association for Retarded Children (NARC), uma Organização fundada em 1950 nos Estados Unidos de amparo ao excepcional e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. Mas, foi a partir da APAE que foram inaugurados os centros de diagnósticos e terapêuticos dos distúrbios do desenvolvimento mental no Rio de Janeiro e posteriormente em São Paulo e inúmeros outros apoios a essa determinada deficiência.

Percebemos com o passar do tempo que a discussão sobre o assunto evoluiu e que necessitava de leis para que o portador de necessidades especiais tivesse algumas prioridades referentes às suas necessidades individuais. Desta forma, iniciou a redação de uma política nacional sobre a educação especial.

2.2 Características físicas da criança com Síndrome de Down

Mesmo que a Síndrome de Down não seja uma doença, as crianças com esta síndrome precisam de cuidados médicos especiais, por que devido as suas condições, estão mais sujeitas a adquirir e desenvolver problemas de saúde. A identificação precoce poderá auxiliar no processo de desenvolvimento da criança com Down, pois quanto mais cedo iniciar-se um tratamento, maiores são as chances de controle e ou correção dos mesmos. Dessa forma:

[...] pessoas com síndrome de Down diferem muito com relação à presença e grau de seus problemas médicos. Muitos órgãos do corpo podem estar prejudicados e pessoas com síndrome de Down apresentam mais problemas médicos do que outros sem esta desordem cromossômica. Entretanto, a maioria das pessoas com Síndrome de Down que recebe serviços médicos e dentários adequados terá boa saúde geral. (PUESCHEL, 1993, P. 86).

De acordo com Pueschel em 1993, no seu livro Síndrome de Down: Guia para pais e educadores, existem algumas anomalias congênicas do recém-nascido com Síndrome de Down. Das quais podemos citar:

- Cataratas congênicas – “[...] é importante identificar precocemente crianças com

cataratas. Se a catarata não for removida logo após o nascimento, a criança pode ficar cega” (PUESCHEL, 1993, p.86);

- Anomalias congênitas do trato gastrointestinal – “A maioria dessas anomalias congênitas requer intervenção cirúrgica imediata para permitir que os nutrientes e líquidos sejam absorvidos através dos intestinos” (PUESCHEL, 1993, p. 86);
- Doenças congênitas do coração – a não identificação de problemas cardíacos logo na primeira infância pode causar “[...] parada cardíaca, [...] estacionar no seu desenvolvimento e/ou podem adquirir aumento de pressão nos vasos dos pulmões”. (PUESCHEL, 1993, p.86).

Ainda de acordo com Pueschel, segue uma listagem dos problemas de saúde mais comuns durante a infância de uma criação com Síndrome de Down:

- Infecções – principalmente respiratórias, de ouvido e de pele. “Embora não haja defeitos sérios do sistema imunológico em crianças com síndrome de Down, várias mudanças sutis existem nos mecanismos de defesa de seus corpos”. (PUESCHEL, 1993, p.86);
- Aspectos nutricionais – geralmente nos primeiros anos de vida quando a criança possui problemas cardíacos severos, nota-se dificuldade de ganho de peso. Posteriormente, com a falta de atividades físicas e mesmo com a falta de uma dieta adequada, ocorre o excesso de peso;
- Doenças das gengivas - doença periodontal e gengivite;
- Desordens convulsivas - As crianças com Síndrome de Down podem apresentar vários tipos de convulsão que devem ser identificadas o quanto mais cedo para que possa ser mais fácil o seu controle;
- Apneia do sono – “[...] pode causar uma redução de oxigenação do sangue, sonolência e pouca concentração, durante o dia” (PUESCHEL, 1993, p.86);
- Distúrbios visuais – Os distúrbios mais frequentes nas crianças com síndrome de Down são dificuldade para ver de longe, para ver de perto, canais lacrimais obstruídos, estrabismo, blefarite (inflamação das margens das pálpebras), nistagmo (movimentos rápidos de olho), desenvolvimento de cataratas por toda a vida e ceratocone (desordem da córnea) (PUESCHEL, 1993);
- Déficits auditivos – Podem ser leves, moderados ou severos e ainda em um ou nos dois ouvidos;
- Disfunção da glândula Tireoide – Pode ser causada pelo hipertireoidismo (aumento do hormônio da tireoide), ou por hipotireoidismo (nível baixo de hormônio da tireoide), sendo este último mais comum. “Se a disfunção tireoideia não for reconhecida precocemente, poderá comprometer a função do sistema nervoso central da criança”. (PUESCHEL, 1993, p.94), afetando seu desenvolvimento intelectual;
- Anormalidades esqueléticas – Algumas anormalidades são comuns e encon-

tradas em várias partes do corpo da criança; deve-se fazer uma avaliação ortopédica, pois é essencial para o início de qualquer atividade física, inclusive na escola;

Com a chegada do período da Adolescência e posteriormente a fase adulta deve-se dar atenção especial às:

- Desordens psiquiátricas: “[...] como a depressão, distúrbios de comportamento e problemas de ajustamento” (PUESCHEL, 1993, p.96);
- Doença de Alzheimer – estima-se que “[...] 15% a 20% de pessoas mais velhas com síndrome de Down apresentam sinais precoces de doença de Alzheimer” (PUESCHEL, 1993, p.97).

Tanto a família, quanto as pessoas de outras áreas sociais que a criança frequenta como a escola, deve ter conhecimento dos possíveis problemas de saúde que uma criança Down pode desenvolver, assim contribuirão para a qualidade de vida desse indivíduo.

Na atualidade a expectativa de vida dos indivíduos que possuem a Síndrome de Down está aumentando, pois, os avanços alcançados e os mais diversos tratamentos, como no caso das cardiopatias congênitas, que eram a principal causa de morte, e hoje podem ser perfeitamente controladas.

Em relação à sociedade está ocorrendo mudanças de posturas e conceitos, bem como a divulgação de informações sobre a realidade desses indivíduos que estão deixando de ser considerados “anormais”. Sobre o ambiente escolar, é importante as informações sobre o quadro clínico de uma criança com Down para facilitar a identificação de metodologias adequadas para o ensino-aprendizado.

Mesmo que a Síndrome de Down não seja uma doença, as crianças com esta síndrome precisam de cuidados médicos especiais, por que devido as suas condições, estão mais sujeitas a adquirir e desenvolver problemas de saúde. A identificação precoce poderá auxiliar no processo de desenvolvimento da criança com Down, pois quanto mais cedo iniciar-se um tratamento, maiores são as chances de controle e ou correção dos mesmos. Dessa forma:

[...] pessoas com síndrome de Down diferem muito com relação à presença e grau de seus problemas médicos. Muitos órgãos do corpo podem estar prejudicados e pessoas com síndrome de Down apresentam mais problemas médicos do que outros sem esta desordem cromossômica. Entretanto, a maioria das pessoas com Síndrome de Down que recebe serviços médicos e dentários adequados terá boa saúde geral. (PUESCHEL, 1993, P. 86).

Todas essas informações contribuem para que as pessoas com síndrome de Down possam ter uma qualidade de vida, concretizando assim o seu direito a uma vida digna e tornando-os cidadãos participativos educacional e socialmente.

A criança para sobreviver, precisa manter uma relação com a família em seu ambiente. É nessa relação onde alguns padrões afetivos se desenvolvem fornecendo o

substrato para a ocorrência de transformações do comportamento das crianças.

A presença da família dá à criança a segurança física e emocional que a possibilita explorar o ambiente e aprender. A criança precisa ser amada, aceita, acolhida para que possa realizar o aprendizado. A relação com a família desenvolve também a afetividade e a emoção como elemento básico e essencial.

A família precisa estar constantemente informada e observar aos menores desvios que envolvam o desenvolvimento emocional, escolar, sexual, esportivo e as habilidades sociais. Na atualidade a família assume a responsabilidade por qualquer anormalidade que venha romper com a expectativa que os filhos cresçam férteis, saudáveis, preparados para o mercado de trabalho e para a vida em sociedade.

A família nunca está segura de seus sentimentos e de como proceder em relação a suas crianças, e realmente estão sempre em dúvida se estão agindo corretamente. Esta situação de insegurança e desconforto agrava com o surgimento da Síndrome de Down em um membro da família.

Nesse momento em que a família tem este forte abalo, precisa estar unida, e necessita de apoio psicológico para que a própria família seja importante para ressaltar os aspectos positivos da criança e favorecer o seu desenvolvimento.

3 | DESENVOLVIMENTO E CONDUTA COGNITIVA DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN

As crianças com Síndrome de Down apresentam várias características físicas, ou seja, o fenótipo (características visíveis de um indivíduo, que são definidas pela expressão do seu genótipo, isto é, do seu patrimônio hereditário, somada à influência exercida pelo meio ambiente) que diferem das demais pessoas e que são peculiares à sua condição. (FENÓTIPO, 2014).

Contudo, essas características físicas não interferem de forma definitiva no desenvolvimento cognitivo dessas crianças, tendo em vista que existem vários fatores que podem favorecer a aprendizagem, como a estimulação precoce, “[...] é uma situação de aprendizagem mediada, na qual os pais ou responsável pelo cuidado da criança selecionam o estímulo apropriado e desconsideram os inapropriados” (PUESCHEL, 1993) e a interação com o meio.

As crianças com Síndrome de Down apresentam características próprias e apesar de apresentarem atraso mental, físico e funcional, o desenvolvimento e o comportamento não apresenta um padrão. Embora a deficiência mental, que é uma das características mais marcantes da Síndrome e que resulta em atraso em todas as áreas do desenvolvimento, não é suficiente para se preestabelecer um limite para a criança Down, pois existe possibilidade da criança alcançar estágios bem avançados de desenvolvimento cognitivo. Assim, o nível de inteligência não depende unicamente da alteração cromossômica, mas

também do restante do potencial genético, e principalmente das influências do meio, que podem até mesmo compensar a carga genética.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial o termo deficiência mental:

Caracteriza-se por registrar um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar e trabalho. (BRASIL, 1994, p.15).

É importante um diagnóstico precoce da Síndrome de Down, pois os primeiros anos de vida de uma criança constituem um momento decisivo em seu desenvolvimento cognitivo. É essencial que a criança com Down seja estimulada ainda nos primeiros meses de vida, pois do contrário pode ficar com o seu sistema sensorio-motor prejudicado.

A criança que nasce com a Síndrome de Down precisa de fatores externos para ter um desenvolvimento favorável, considerando que sua estrutura interna é carente. “Por falta de informação, entretanto, muitos pais desperdiçam o tempo precioso dos primeiros meses de vida do bebê, que geralmente coincide com a fase de maior desânimo da família: a confirmação do diagnóstico da síndrome”. (WERNECK, 1993, P.144).

O processo evolutivo da criança com Síndrome de Down deve ser acompanhado por profissionais de diversas áreas como: fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, psicomotricidade, psicologia, psicopedagogia, musicoterapia, etc. É essencial durante este processo de estimulação da criança com Down, a atuação desses especialistas, pois são eles que determinarão os exercícios a serem utilizados, sabendo que um programa de estimulação é individual e atende às necessidades de cada criança em particular. Esses profissionais desempenham ainda o papel de orientar os pais a respeito dos limites e possibilidades de avanço do seu filho.

É importante ressaltar que toda a estimulação que esses profissionais possam possibilita à criança, para ter resultados significativos deve ter a interação da família nesse processo, pois as experiências emocionais e de aprendizagens vivenciadas nas relações com os pais influenciam no seu desenvolvimento.

O desenvolvimento motor da pessoa com Síndrome de Down é afetado, principalmente, em virtude da hipotonia generalizada, presente desde o nascimento, originada no sistema nervoso central. A hipotonia pode comprometer a musculatura e a parte ligamentar, mas se tratada desde cedo tende a diminuir, ainda que permaneça por toda a vida. (ALVES, 2007). Na criança com Down, os marcos do desenvolvimento motor como: rolar, sentar, controlar a cabeça, correr, engatinhar, arrastar, andar, ocorrerão mais lentamente, comparando com crianças não deficientes.

O atraso na aquisição da fala é outra consequência da anomalia genética, às vezes é

a perda auditiva que causa o detrimento da fala, nesse caso a solução pode ser a utilização de aparelhos de amplificação sonora, que poderão favorecer o progresso da linguagem oral. Para a criança com Down começar a falar é necessário passar por estímulos que lhe permita avançar neste sentido.

Durante o processo de domínio de habilidades de linguagem, observa-se que entre a compreensão da fala e a capacidade de expressão ao falar existe um longo caminho a ser percorrido. Várias crianças com Síndrome de Down necessitam de terapia de fala para desenvolver essa habilidade.

As crianças com Síndrome de Down podem apresentar dificuldades durante o processo de ensino aprendizagem, precisando um pouco de mais tempo que as outras crianças para desenvolver habilidades para usar conceitos abstratos, memória, operações de síntese, percepção geral, imaginação, relações espaciais, esquema corporal, raciocínio e transferência na aprendizagem, mais nenhuma dessas questões constitui-se como impossibilidade para o desenvolvimento cognitivo das crianças com Down.

É de importante relevância para as crianças com Síndrome de Down a influência do meio que estão inseridas, sendo determinante no processo de aquisição da aprendizagem, pois os resultados dessa interação podem limitar ou ampliar as oportunidades de desenvolvimento e suas possibilidades de inclusão social.

É importante nos reportarmos ao sentido de cognição, que um conjunto de habilidades cerebrais/mentais necessárias para a obtenção de conhecimento sobre o mundo. Tais habilidades envolvem pensamento, raciocínio, abstração, linguagem, memória, atenção, criatividade, capacidade de resolução de problemas, entre outras funções. (PIAGET,1993).

Processos estes que são desenvolvidos desde a infância, até o envelhecimento. Sendo assim, percebemos que se dá diretamente ao aprendizado, que é adquirido ao longo da vida de acordo com as condições e fases aos quais estejam disponíveis.

Neste contexto, apontamos Jean Piaget, o qual foi um dos primeiros estudiosos a estudar as fases do desenvolvimento cognitivo infantil, onde seu interesse estava direcionado para a investigação das habilidades vinculadas a cada estágio do desenvolvimento onde este estudo ocorreu durante décadas e os sujeitos da pesquisa foram seus próprios filhos. Apesar de ser reconhecido pelos seus estudos, Piaget também sofreu muitas críticas por ser mal interpretado em sua teoria. (Revista Pedagógica, 1997).

Piaget (apud SAVIANI,2006) complementa que a aprendizagem de uma pessoa é subordinada ao seu desenvolvimento cognitivo. Recorremos a Campos (1987) para melhor compreender o ato de aprender, e a mudança de comportamento como característica da aprendizagem.

Alguma mudança ocorrida no comportamento daquele que aprende. Assim observam-se mudanças nas maneiras de agir, de fazer as coisas, de pensar em relação às coisas e às pessoas, e de gostar, ou não gostar, de sentir-se atraído ou retraído das coisas e pessoas do mundo em que vive. (p.51).

Desta forma, observamos que a aprendizagem é a interação entre as estruturas mentais e o meio em que estamos inseridos, onde o ambiente, as experiências vividas, influenciadas por fatores emocionais, relações sociais, cognitivas e ambientais, fazem parte do contexto da aprendizagem.

Para um entendimento mais fundamentado, recorreremos à Neurociência que é a área multidisciplinar de conhecimento que analisa o sistema nervoso para entender as bases biológicas do comportamento, que explicam o processo de aprendizagem e cognição humana bem como os mecanismos de regulação orgânica. (LURIA, 1983).

Chamamos de cognição tudo que envolve os processos mentais relacionados a atenção, memória, percepção, juízo, pensamento, linguagem e outros. (LURIA, 1983).

A compreensão do comportamento e da aprendizagem pede conhecimento das estruturas e das funções do órgão que o organiza (o cérebro), onde a compreensão da organização neuropsicológica da cognição, segundo Luria, importante neurofisiologista da Universidade de Moscou, russo, torna-se um modelo fundamental para a educação e reabilitação, onde este teórico deu luz às novas descobertas identificadas como os três sistemas ou unidades funcionais, onde a aprendizagem é fruto do desenvolvimento das unidades funcionais, que estão envolvidas a todos os tipos de aprendizagem, da práxis à linguagem, sem exceção. (LURIA, 1983).

Luria formalizou a ideia de sistemas funcionais do cérebro, onde haveria três sistemas funcionais que trabalham juntos; Unidade para regular o tônus ou a vigília; Unidade para obter, processar e armazenar informações; Unidade para programar, regular e verificar a atividade mental.

Desta forma, para Luria o cérebro é uma constelação de trabalho concentrada principalmente em três grandes blocos funcionais onde cada uma delas tem o seu papel específico, importante para qualquer tipo de atividade mental. (LURIA, 1983).

Como sabemos, a Síndrome de Down é uma doença genética, causada por um acidente que pode ocorrer no óvulo, no espermatozoide ou após a união dos dois (zigoto), provocando uma alteração cromossômica. É importante ressaltar que ainda não se conhece a causa dessa alteração genética. Sabe-se apenas que não existe responsabilidade do pai ou da mãe para que ela ocorra. Desmistificamos aqui que problemas ocorridos durante a gravidez, como fortes emoções, quedas, uso de medicamentos ou drogas não são causadores da Síndrome de Down, pois esta já está presente logo na união do espermatozoide (célula do pai) com o óvulo (célula da mãe). (SAAD, 2003).

Entretanto, devido às alterações genéticas presentes na Síndrome de Down, algumas funções do organismo e atividades cerebrais, como o cérebro, são afetadas (SAAD, 2003). Tal alteração se dá devido ao baixo equilíbrio da função reguladora da síntese de proteínas em que os genes atuam, provocando assim, uma desarmonia na função das células.

A alteração existente no desenvolvimento do sistema nervoso é considerada generalizada, pois atinge todas as funções internas e externas de todos os neurônios.

Flórez apud SAAD (2003, p.67) complementa que:

O cérebro nas pessoas com essa síndrome apresenta volume e peso menores do que o esperado em pessoas normais (...). O número de neurônios apresenta-se reduzidos em diversas áreas do córtex cerebral, hipocampo e cerebelo.

Esta alteração cerebral traz como resultado o comprometimento da capacidade cognitiva, caracterizando assim deficiência intelectual, podendo ser classificada como leve, moderada ou severa. (SAAD,2003).

Este atraso no desenvolvimento cognitivo foi por muito tempo caracterizado de Deficiência Mental, segundo Sassaki (2005), ganhou nova nomenclatura, passando a ser Deficiência Intelectual.

A nova nomenclatura de Deficiência Intelectual, baseada no conceito publicado em 1992 pela Associação de Deficiência Mental.

É muito importante sabermos que Deficiência Intelectual ou Atraso Cognitivo são termos que se usa quando uma pessoa apresenta certas limitações no seu funcionamento mental assim como no desempenho de tarefas como comunicação, cuidado pessoal e relacionamento social, onde estas limitações provocam lentidão na aprendizagem e no desenvolvimento dessas pessoas. (COLLI 2004).

Quando falamos de crianças acometidas por este atraso cognitivo, estas podem precisar de mais tempo para aprender a falar, caminhar e desenvolver competências necessárias para cuidar de si com autonomia.

É necessário entender as possíveis causas da Deficiência Intelectual ou Atraso Cognitivo que podem ser: condições genéticas, problemas durante a gravidez, problemas ao nascer e problemas de saúde. (COLLI,2004).

Neste contexto, é de suma importância reconhecer que a problemática de Deficiência Intelectual não se esgota apenas em portadores de Síndrome de Down. Segundo Flórez (1997, p.49) dadas às diferenças no sistema nervoso da pessoa com SD a conduta cognitiva apresenta-se alterada:

1. Em relação à atenção e iniciativa, apresentam; Tendência a distração; Escassa diferenciação entre estímulos antigos e novos; Dificuldade para manter a atenção e continuar uma tarefa específica; Menor capacidade para auto inibir-se e ainda, menor iniciativa para intervir.
2. Quanto à memória a curto prazo e processamento da informação demonstram; Dificuldade para processar formas específicas de informação sensorial, processa-la e organizá-la como respostas.
3. No que se refere à memória a longo prazo, há; Diminuição da capacidade de consolidar e recuperar a memória; Redução nos tipos de memória declarativa.
4. Tratando-se de correlação de análise, observam-se; Dificuldade para interagir e interpretar a informação; Organizar uma integração sequencial nova e deliberada;

Elaborar pensamento abstrato; Elaborar operações numéricas.

Diante de todo este contexto, agrava-se as condições estruturais destas pessoas, pois a pessoa com SD, tem uma anomalia que se constitui na redução do tamanho do hipocampo, na diminuição de neurônios no córtex da área parahipocampal, sendo assim fica prejudicada em canalizar informação e obter conhecimento.” (FLÓREZ, 1997)

3.1 A Educação na perspectiva da Síndrome de Down

A educação com Síndrome de Down deve atender às suas necessidades especiais, sem se diferenciar dos princípios básicos da educação proposta a qualquer outra criança, numa alusão à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que preconiza:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, P.1)

A boa educação proporciona a formação de indivíduo apto para a convivência em sociedade e preparado para os desafios da vida adulta. Segundo Fredericks (apud PUESCHEL, 1993, p. 184, grifo do autor), alguns objetivos resumem aquilo que os pais almejam para o futuro dos seus filhos:

1. Que sejam capazes de interagir com as pessoas que não são portadoras de deficiência, bem como com aqueles que são. E que tenham verdadeiros amigos nos dois grupos; 2. Que sejam capazes de trabalhar nos mesmos ambientes que aqueles que não apesentam deficiências; 3. Que sejam bem-vindos e participem em eventos e atividades frequentados por pessoas sem deficiência, sentindo-se confiantes e à vontade; 4. Que vivam na moradia de sua escolha, conforme suas possibilidades econômicas; 5. Que sejam felizes.

A fim de que estes objetivos, desejados por pais e educadores, sejam alcançados, a família deve ter ciência do papel principal que possui nesse processo. A mesma precisa organizar suas atividades diárias de modo que a criança Down seja um participante ativo de todas elas, numa clara referência à inclusão social. Ação que deve ser o princípio base de todas as práticas educativas voltadas para a criança com síndrome de Down. “[...] incluí-lo sempre o mais cedo possível, para não ter que integrá-lo depois”. (TUNES; PIANTINO, 2006, p.72).

Tunes e Piantino (2006) também afirma que o processo de integração se apresenta de forma mais traumática para a criança, considerando que a ação de integrar implica em tirar a pessoa de um estado no qual estava acostumada e agrega-la num outro ambiente, desconhecido para a mesma.

O ambiente doméstico, que é onde a criança vai ter as suas primeiras experiências, é constituído por uma gama de eventos, que podem possibilitar o desenvolvimento motor, social, cognitivo, afetivo e emocional da criança Down.

A educação das pessoas com necessidades especiais, inclusive as com Síndrome de Down, pode ser oferecida nas escolas comuns, como recomenda a LDB em seu artigo 58: “Entende-se por educação especial, [...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. (BRASIL, 1996, p.19).

3.2 Dificuldade de aprendizagem da criança com Síndrome de Down

Merece atenção a compreensão do significado de Dificuldade de Aprendizagem, conhecida no meio acadêmico como D.A (Dificuldade de Aprendizagem) que é uma expressão genérica que refere um conjunto heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e no uso da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e da matemática. Tais desordens são intrínsecas ao indivíduo, presumindo-se que sejam devidas a uma disfunção do sistema nervoso que pode ocorrer e manifestar-se durante toda a vida, gerando assim problemas no auto regulação do comportamento, na atenção, na percepção e na interação social. (Correia, 1991)

Segundo Definição do Comité Nacional Americano de Dificuldades de Aprendizagem (National Joint Committee of Learning Disabilities, 1988): “As DA constituem um ou mais défices nos processos essenciais da aprendizagem que necessitam de técnicas especiais de educação (definição por défice). As crianças com DA apresentam discrepância entre o nível da realização esperado e o atingido em linguagem falada, leitura, escrita e matemática (definição por discrepância). As DA não são devidas a deficiências sensoriais, motoras, intelectuais, emocionais e/ou a falta de oportunidade de aprendizagem (definição por exclusão)”. (*National Joint Committee of Learning Disabilities, 1988*)

A diferença “Dificuldades de aprendizagem” (DA) e “incapacidades de aprendizagem” (IA) referem-se a realidades conceptuais diferentes: “As DA verificam-se em crianças normais, com um perfil motor adequado, uma inteligência média ou superior, adequadas visão e audição e uma adequada adaptação emocional, que, em conjunto com uma dificuldade de aprendizagem, constituem a base da sua caracterização psiconeurológica” (V.Fonseca, “Insucesso Escolar”) (V.FONSECA,2004)

A “incapacidade de aprendizagem” refere-se já a uma situação diferente já que exprime uma desorganização funcional de atividades psiconeurológicas (perturbações, deficiências, etc). (V. FONSECA,2004)

Assim, segundo V. Fonseca, “as incapacidades de aprendizagem compreendem perturbações que incidem sobre a recepção, a integração (compreensão) e a expressão de funções práticas e simbólicas que não estão ligadas nem a estados demenciais nem a lesões periféricas (input), ou propriamente a deficiências do aparelho periférico (output)”. (V.FONSECA,2004)

Desta forma, concluímos que as crianças ou os jovens com DA apresentam

discrepâncias entre a capacidade ou a habilidade mental e o desempenho, refletidas em resultados escolares insatisfatórios, onde a escola passa a ter papel de suma importância neste contexto, pois passamos a tratar do direito a educação, diversidade e desafio da escola inclusiva. (FONSECA,1998).

Sabe-se que a escola tem a função de ensinar e compartilhar com seus alunos e demais colegas, o saber, os diferentes sentidos das coisas, as emoções, para assim poderem discutir e/ou fazerem trocas dependendo de seus pontos de vista, onde através destes atos, o aluno seja capaz de desenvolver o espírito crítico, observador e a mudança de reconhecer o outro em todas as suas dimensões (BATISTA,2006).

Mas para abordar a questão da escola, devemos nos reportar a investigar a história da deficiência, sob a perspectiva do homem inserido em seu contexto cultural e social e, portanto, influenciando e sendo influenciado pelas mudanças políticas, culturais e históricas, onde sabemos dos avanços e dificuldades que houveram ao longo do tempo. É sob a perspectiva dos avanços da educação voltada aos portadores de alguma necessidade especial é que passamos a descrever a história da deficiência, para, então, acendermos o debate de que esta (a deficiência) não deve ser entendida como incapacidade ou limitação, mas sim, como defendem alguns autores, entre eles Aranha (1995; 2001), Pessotti (1984) e Vigotski (1997) como condição estabelecida a partir das relações sociais entre os sujeitos deficientes e a maioria da população.

Segundo Cunha (2011), temos por Educação Especial o atendimento destinado àqueles educandos que apresentem uma necessidade quer seja transitória ou permanente, isto é, às pessoas que tanto apresentem deficiência sensorial, física ou psíquica como àqueles que sofrem desvantagens por motivo socioeconômico ou cultural, como por exemplo, pessoas em situação de alta vulnerabilidade. Assim,

Pretende-se que os alunos que precisam de atendimentos educacionais diferenciados, temporários ou permanentes, possam alcançar dentro do mesmo sistema, um grau de desenvolvimento e maturidade tal que, lhes proporcionem a melhor qualidade de vida possível nos âmbitos pessoal, familiar, social e profissional (GONZÁLES, 2007, p.20)

Entendemos dessa forma, que o sistema educacional deve disponibilizar recursos humanos e materiais para que as instituições de ensino possam auxiliar nas dificuldades encontradas, proporcionando o alcance dos objetivos da educação, afim de que preste auxílio às especificidades de todos os alunos, do contrário, o ambiente escolar pode se transformar no gerador de necessidades educacionais específicas, produzindo dificuldades ao aprendizado, se nele existem propostas homogeneizadoras (básicas a qualquer aluno), estruturas físicas pouco flexíveis e pouca atenção à diversidade entre o alunado.

Diante do exposto, percebe-se quanto se avançou, entretanto precisamos estar atentos às dificuldades de aprendizagem no portador de S.D, pois apresentam idade cronológica diferente da idade funcional para que haja aprendizagem, onde é necessário

haver evolução de funções específicas como linguagem, percepção, esquema corporal, orientação têmporo-espacial e lateralidade, onde é comum observarmos nestes portadores de S.D alterações severas de internalizações de conceitos de tempo, espaço, que podem dificultar muitas aquisições e refletir na memorização e dificultar também a aquisição da linguagem.

Várias são as deficiências que acometem a criança Down e implicam dificuldades ao desenvolvimento da aprendizagem são: alterações auditivas e visuais; incapacidade de organizar atos cognitivos e condutas, debilidades de associar e programar sequências. (BROWN, 1989).

Vale ressaltar que estas dificuldades ocorrem principalmente porque a imaturidade nervosa e não mielização das fibras pode dificultar funções mentais como: habilidade para usar conceitos abstratos, memória, percepção geral, habilidades que incluam imaginação, relações espaciais, esquema corporal, habilidade no raciocínio, estocagem do material aprendido e transferência na aprendizagem. As deficiências e debilidades destas funções dificultam principalmente as atividades escolares. (SCHWARTZMAN, 1999)

Entre outras deficiências que acarretam repercussão sobre o desenvolvimento neurológico da criança com Síndrome de Down, podemos determinar dificuldades na tomada de decisões e iniciação de uma ação; na elaboração do pensamento abstrato; no cálculo; na seleção e eliminação de determinadas fontes informativas; no bloqueio das funções perceptivas (atenção e percepção); nas funções motoras e alterações da emoção e do afeto. (SCHWARTZMAN, 1999, p. 247).

Entretanto, a criança com Síndrome de Down tem possibilidades de se desenvolver e executar atividades diárias e até mesmo adquirir formação profissional e no enfoque evolutivo, a linguagem e as atividades como leitura e escrita podem ser desenvolvidas a partir das experiências da própria criança. Do ponto de vista motor, hipercinesias associadas à falta de iniciativa, espontaneidade ou hipercinesias e desinibição são frequentes. E estes padrões débeis também interferem na aprendizagem, pois o desenvolvimento psicomotor é à base da aprendizagem. (SCHWARTZMAN, 1999)

4 | A PSICOPEDAGOGIA E SEU CAMPO DE ATUAÇÃO

De acordo com o Código de Ética dos Psicopedagogos, “a Psicopedagogia é um campo de atuação em Saúde e Educação que lida com o processo de aprendizagem humana; seus padrões normais e patológicos, considerando a influência do meio - família, escola e sociedade - no seu desenvolvimento, utilizando procedimentos próprios da psicopedagogia” (Artigo 1º- CÓDIGO DE ÉTICA da ABP). Sendo assim, estuda o processo de aprendizagem e suas dificuldades, tendo, portando, um caráter preventivo e terapêutico.

A Psicopedagogia, de acordo com César Coll (1996), é uma confluência disciplinar, um conjunto de saberes e um espaço profissional. Em relação ao espaço profissional dessa

área, o psicopedagogo precisa da contribuição de diferentes profissionais como, psicólogos, pedagogos e psicopedagogos e assistentes sociais e também a contribuição de outras áreas de conhecimentos numa dimensão de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

É necessário entendermos que existem três correntes teóricas da psicopedagogia; a psicopedagogia de orientação psicanalista, psicopedagogia característica cognitivista e psicopedagogia com abordagem corporal.

Psicopedagogia de orientação psicanalista é voltada para o conhecimento mais aprofundado da psicanálise; já a psicopedagogia característica cognitivista são os conhecimentos da psicologia cognitiva aplicada a sua fundamentação, onde o fazer psicopedagógico é diferente da psicopedagogia de orientação psicanalítica e a psicopedagogia com abordagem mais corporal está voltada a psicomotricidade. Assim percebemos que o psicopedagogo não vem adentrar nas ações e atuações do psicólogo como muitos imaginam, de acordo com estas correntes, cada um tem um papel atuante, direcionado de acordo com suas funcionalidades.

Segundo Bossa (2000), a psicopedagogia surgiu da necessidade de atender a crianças com problemas de aprendizagem como uma forma de reeducação escolar. Hoje os estudos estão muito desenvolvidos e os trabalhos, que inicialmente confundiam-se com um reforço pedagógico (sem propiciar os resultados desejados) mostram-se bem distantes desta visão. (Bossa. Aparecida Nadia. A Psicopedagogia no Brasil". Porto Alegre Artmed, 2007).

Associação Brasileira de Psicopedagogia, pôde comemorar em 5 de fevereiro 2014, mais um avanço na tramitação do PL 031/2010, onde o Senador Cyro Miranda esteve à frente para regulamentar a atividade exercida com afincio, estudo e comprometimento com a melhoria da educação brasileira. (ABPp).

Apesar de ser legalizada a pouco tempo, a profissão, esta já é exercida a alguns anos no Brasil, segundo ABPp, existem cem mil psicopedagogos formados no Brasil, mesmo antes da regulamentação da profissão e com este reconhecimento percebe-se que este profissional será mais valorizado e poderá contribuir melhor com a educação brasileira.

Os primeiros centros Psicopedagógicos foram fundados na Europa (1946) por Boutonier e George Mauco, com direção médica e pedagógica unindo conhecimento na área da Psicologia, Psicanálise e Pedagogia, onde tentavam readaptar crianças com comportamentos socialmente inadequados na escola ou no lar, e atender crianças com dificuldades de aprendizagem apesar de serem inteligentes (BOSSA, 2000, p39).

Observamos que a psicopedagogia teve uma trajetória significativa tendo inicialmente um caráter médico-pedagógico dos quais faziam parte da equipe do Centro Psicopedagógico: médicos, psicólogos, psicanalistas e pedagogos. Esta corrente europeia influenciou significativamente a Argentina. Conforme a psicopedagoga (FERNANDEZ apud BOSSA, 2000, p. 41)

Devido a influência da corrente europeia, a Argentina foi a primeira cidade a oferecer

o curso de Psicopedagogia.

No Brasil, a Psicopedagogia chega por volta dos anos 70, com a colaboração de Jorge Visca, onde nessa época já havia alguns movimentos científico\acadêmico em Porto Alegre, onde os primeiros cursos formais de Psicopedagogia eram denominados de Reeducação Psicopedagógica, Psicopedagogia Terapêutica, Dificuldades Escolares, entre outros. Esses cursos ocorreram primeiramente em Porto Alegre, Rio de Janeiro e São Paulo.

Com os estudos sobre a Psicopedagogia, vários conceitos foram elaborados por alguns autores, como;

Bossa diz que a psicopedagogia, como área de aplicação, antecede o status de área de estudos, a qual tem procurado sistematizar um corpo teórico prático próprio, definir o seu objeto de estudo, delimitar o seu campo de atuação, e para isso recorrer à Psicologia, Psicanálise, Linguística, Fonoaudiologia, Medicina e a Pedagogia. (Bossa, 2000)

Para Maria M. Neves, “falar sobre psicopedagogia é, necessariamente, falar sobre a articulação entre educação e psicologia, articulação essa que desafia estudiosos e práticos dessas duas áreas”. (M. Neves, 1992, p. 10)

Para Sonia Mooje Kiguel, que também tem contribuído nesse processo de construção do saber psicopedagógico, “historicamente a Psicopedagogia surgiu na fronteira entre a Pedagogia e a Psicologia, a partir das necessidades de atendimento de crianças com distúrbios de aprendizagem”, afirma ainda que o fracasso escolar não é só Pedagógico e psicológico, mas também da desnutrição. (Kiguel, 1991, p. 2)

Scoz, diz que o objeto de estudo da psicopedagogia deve ser entendido a partir de dois enfoques: preventivo e terapêutico. O primeiro considera o objeto do estudo de psicopedagogia o ser humano em desenvolvimento enquanto educável, e o segundo uma identificação, análise, elaboração de uma metodologia de diagnóstico e tratamento das dificuldades de aprendizagem. (Scoz, 1987)

Do ponto de vista de Weiss, “a psicopedagogia busca a melhoria das relações com a aprendizagem, assim como a melhor qualidade na construção da própria aprendizagem de alunos e educadores”. (Weiss, 1994)

Segundo Jorge Visca, a psicopedagogia, perfilou-se como um conhecimento independentemente e complementar, possuída de um objeto de estudo – o processo aprendizagem – e de recursos diagnósticos, corretos e preventivos próprios.

Para Bossa a psicopedagogia estuda as características da aprendizagem humana: como se aprende, como essa aprendizagem varia evolutivamente e está condicionada por vários fatores, como se produzem as alterações na aprendizagem, como reconhecê-las, tratá-las e preveni-las.

De acordo com Scoz (1987), a Psicopedagogia, como as outras áreas de saúde, implica um trabalho a nível preventivo e curativo. Na função preventiva, cabe ao psicopedagogo atuar nas escolas e em cursos de formação de professores, esclarecendo sobre o processo

evolutivo das áreas ligadas à aprendizagem escolar (perceptiva motora, de linguagem, cognitiva, emocional), auxiliando na organização de condições de aprendizagem de uma forma integrada e de acordo com as capacidades dos alunos.

O psicopedagogo pode atuar na área da saúde e educação, no âmbito familiar e instituições profissionais.

Vale ressaltar o papel da Psicopedagogia na inclusão, sendo assim, compreender o papel da inclusão que favorece o sujeito a aprender com os recursos que ele dispõe, aprender a aprender, em seu ritmo, da sua forma, de acordo com sua modalidade.

É importante ressaltar que em nossa atuação, chama-se modalidade de aprendizagem hiperassimilativa \ hipoacomodativa, inspiradas tanto nas propostas de Alicia Fernandes como os conceitos piagetianos que tratam da questão da assimilação e acomodação no processo de equilíbrio majorante, que é o processo de desenvolvimento ou de construção de conhecimento segundo Piaget.

A função deste profissional é importantíssima, seja no âmbito clínico ou institucional, seja ele na empresa onde o foco é aprendizagem do sujeito frente à função que ele exerce ou vai exercer dentro da organização e a psicopedagogia hospitalar tem como objeto de estudo o sujeito de aprendizagem dentro daquele determinado momento da vida dele e com o que aquela situação de doença representa em termos de perdas na aprendizagem acadêmica e na aprendizagem na vida social deste indivíduo.

Segundo Lino de Macedo, o psicopedagogo no Brasil tem atuação na orientação dos estudos do indivíduo, apropriação dos conteúdos escolares, desenvolvimento do raciocínio e atendimento da criança ou sujeito.

As ações de acompanhamento, intervenções e prevenção também fazem parte da atuação deste profissional.

4.1 Intervenção Psicopedagógica na Dificuldade de Aprendizagem da Criança com Síndrome de Down

Neste tópico abordaremos a Intervenção Psicopedagógica na dificuldade de aprendizagem da criança com Síndrome de Down, o entendimento sobre a Psicopedagogia, identificação do campo de atuação da Psicopedagogia e compreensão da função do Psicopedagogo mediando a relação ensino aprendizagem.

Para realizar a intervenção psicopedagógica é necessário analisar as dimensões às quais o indivíduo está inserido, analisar condições da relação entre o sujeito que ensina e o sujeito que aprende, analisar a forma como o objeto está sendo apresentado: recursos, conteúdos, analisar e o contexto familiar.

Quando tratamos desta intervenção a um portador de Síndrome de Down, todas estas ações tornam-se mais específicas voltada às necessidades e dificuldades que estes apresentam.

Devido a alteração genética presente na Síndrome de Down, recai também o seu

equilíbrio, algumas alterações neurológicas, onde diversos órgãos podem ser afetados, como o cérebro, causando deficiência intelectual ou mental. Como sabemos estas deficiências são características da Síndrome de Down, diminuindo sua capacidade de aprendizagem.

Para esta intervenção é necessário também o acompanhamento uma equipe multidisciplinar e utilizar jogos, brincadeiras e desenvolver a lateralidade deste indivíduo para assim minimizar suas dificuldades e promover a saúde física e mental deste, objetivando assim o seu equilíbrio sócio afetivo.

4.2 A Função do Psicopedagogo mediando à relação ensino aprendizagem da criança com Síndrome de Down

O psicopedagogo assume um papel de grande importância na medida em que é a partir dela que se inicia o percurso para a formação identidade desse profissional.

A psicopedagogia clínica procura compreender de forma global e integrada os processos cognitivos, emocionais, sociais, culturais, orgânicos e pedagógicos que interferem na Aprendizagem afim, de possibilitar situações que resgatem o prazer de aprender em sua totalidade, incluindo a promoção da integração entre pais, professores, orientadores educacionais e demais especialistas que transitam no universo educacional do aluno.

Na relação com aluno, o psicopedagogo estabelece uma investigação cuidadosa que permite levantar uma serie de hipóteses indicadoras das estratégias capazes de criar a situação terapeuta que facilite uma vinculação satisfatória mais adequada para aprendizagem.

A psicopedagogia assume um compromisso com a melhoria da qualidade do ensino expandindo sua atuação para ao espaço escolar, atendendo, sobretudo aos problemas cruciais da educação no Brasil.

No ambiente escolar o psicopedagogo também utiliza instrumental especializado, sistema específico de avaliação estratégias capazes de atender aos alunos em suas individualidades e de auxiliá-lo em sua produção escolar e para além dela, colocando-os em contato com suas reações diante da tarefa e dos vínculos com o objeto do conhecimento. “A psicopedagogia tem como objetivo de estudo aprendizagem humana que surgiu de uma demanda as dificuldades de aprendizagem, colocado num espaço pouco explorado, situado além dos limites da pedagogia e da psicologia”. (Olívia Porto, 2005 p. 7).

De acordo com a autora Roseli Bacili “Como psicopedagogos precisamos delimitar nosso espaço e termos atitudes de responsabilidade, comprometimento, enfim, um compromisso ético”. Ética que exige respeito, confiança no outro e constante análise da nossa própria atuação, assumindo as responsabilidades de êxitos e fracassos. Precisamos estar atentos aos que ocorre entre os outros e com os outros para explicar a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas, observamos que pode desencadear dificuldades

de aprendizagem ou dificuldades de comportamento, portanto, ter uma visão ampla e abrangente dos envolvidos na situação, principalmente a nossa, para que possamos intervir adequadamente.

Assim, entende-se com atendimento psicopedagógico clínico a investigação e a intervenção para que se compreenda o significado, a causa e a modalidade de aprendizagem do sujeito, com intuito de sanar as dificuldades. A marca diferencial entre o psicopedagogo e outros principais profissionais é que seu foco é o vetor da aprendizagem, assim como o neurologista prioriza o aspecto orgânico, o psicólogo, “a psique”, o pedagogo o conteúdo escolar. Assim foi a partir das dificuldades do conteúdo escolar, iniciamos o trabalho com as crianças portadoras de dificuldade de aprendizado, com a abordagem psicopedagógica, com a finalidade de repensar a Constituição do lugar do psicólogo diante da demanda feita a ele um posto de saúde.

Para tanto uma sala de recursos foi elaborada. Pode-se concluir que o campo da atuação da psicopedagogia é a aprendizagem, e sua intervenção é preventiva e curativa, pois se dispõe a detectar problemas de aprendizagem e “resolve-los”, além de preveni-los, evitando que surjam outros. No enfoque preventivo o papel do Psicopedagogo é detectar possíveis problemas no processo ensino aprendizagem; participar das dinâmicas das relações educativas objetivando favorecer processos de integração e trocas; realizar orientações metodológicas para o processo ensino-aprendizagem, considerando características do indivíduo ou grupo; colocar em práticas alguns processos de orientação educacional, vocacional e ocupacional em grupo ou individual. Estando claro o que é psicopedagogia e qual a sua área de atuação, cabe-nos refletir sobre os recursos que o psicopedagogo utiliza para detectar problemas de aprendizagem e neles intervir.

5 | INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN

Como as crianças com SD apresentam um desenvolvimento mais lento e diferente em alguns aspectos, o psicopedagogo deve elaborar um programa centrado nos problemas específicos, encontrados quando se realiza a intervenção, baseados nos treinos perceptivo e motor básicos, pois estes são essenciais para a aquisição de outras aprendizagens mais complexas. Deste modo, devem intervir nas áreas onde se verificam os maiores défices, que podem ser: percepção, atenção, memória, psicomotricidade e linguagem.

Na área da percepção: A criança com SD não dispõe de mecanismos de estruturas cognitivas que lhe permita realizar e apreender determinadas tarefas. Deste modo, será necessário usar algumas estratégias para trabalhar a percepção, tais como: através do maior número de vias sensitivas (sentidos); intervir no sentido de a levar a selecionar, reconhecer e utilizar com exatidão os estímulos importantes num determinado momento; proporcionar-lhe atividades motivadoras, constantes e sucessivas; promover atividades,

incentivando a criança a verbalizar acerca do que está a fazer.

Na área da atenção: Nesta área, a criança com SD também apresenta défices ao nível de hábitos de fixação, focalização e mobilização da atenção, devido às dificuldades de percepção visual e auditiva, à psicomotricidade (relaxação) e à linguagem. Assim, devem ser-lhe proporcionadas algumas estratégias básicas: ausência de estímulos que lhes proporcionem desordenação; proporcionar-lhe atividades, acompanhadas de um modelo de ação e de instruções verbais claras e precisas; partir sempre de tarefas simples para as mais complexas, de acordo com as suas possibilidades, dando-lhes o tempo necessário para a sua concretização; proporcionar-lhe tarefas diversificadas, mudando frequentemente de atividade, evitando assim o desinteresse; compensar os esforços e sucessos da criança.

Na área da memória :É a capacidade de memória que permite o reconhecimento e recordação de objetos, situações ou factos e resulta da discriminação e reconhecimento dos estímulos visuais, auditivos, táteis e motores. Podem salientar-se três momentos no processo de memorização: aquisição (percepção de fatos), retenção (armazenamento da informação), reconhecimento/recordação (informação recolhida). Geralmente, a retenção da informação depende da repetição, da quantidade de dados, do grau de complexidade, da implicação afetiva, etc.

Na área psicomotora :O desenvolvimento psicomotor de uma criança com SD é mais lento do que o das outras crianças, devido à sua fraca tonicidade, à sua falta de atenção. A psicomotricidade permitirá um desenvolvimento motor, contribuindo para a organização da personalidade da criança, devendo ser desenvolvida o mais precocemente possível (entre os 0 e os 6 anos), constando de técnicas e terapias corporais que desencadeiam aquisições ao nível do equilíbrio, preensão, marcha e relações espaciotemporais. Está deve ser realizada em contexto da sala de aula, onde a criança está integrada, de modo a possibilitar a sua adaptação e relação com os outros e, através da linguagem corporal, a socialização. É importante ressaltar que os jogos, brincadeiras e dança também podem ser intervenções psicopedagógicas pertinentes para desenvolver a coordenação motora, além de vencer desafios possibilitando o seu processo de maturação, vencer desafios, aguçar a inteligência, imaginação, criatividade, organização cognitivas, atenção entre outros. Outro processo de intervenção indicado é o uso da musicoterapia para auxiliar na estimulação auditiva, devido os portadores desta síndrome apresentar dificuldade de memória visual, neste caso as canções infantis são importantes e o uso da dança de instrumentos músicas para que os mesmos possam manusear e utilizar a coordenação corporal ao ritmo, favorece sua percepção.

Os objetivos gerais do desenvolvimento psicomotor são domínio do esquema corporal, da expressão corporal e da motricidade, assim como a aquisição da motricidade fina, eliminação de hábitos mal adquiridos e aquisição de comportamentos sociais adequados à sociedade. Depois de adquiridas estas competências, a criança com SD estará apta a adquirir aprendizagens escolares, leitura, escrita e cálculo, embora não esquecendo que

estas aprendizagens realizar-se-ão de forma mais lenta do que nas outras crianças.

Na área da linguagem: É muito importante realizar-se uma avaliação da linguagem, uma vez que é uma das áreas com mais défices das crianças com SD. Devemos fazer uma distinção entre fala e linguagem, pois a fala é o conjunto de sons e combinação dos sons e a linguagem é o código ou sistema linguístico.

A intervenção sobre a linguagem deve começar o mais precocemente possível, logo nos primeiros meses de vida, com o intuito de sensibilizar a criança para o mundo sonoro e vocal, estimulando as suas vocalizações. Nesta fase da vida, é aos pais que cabe esta tarefa, sendo fundamental uma orientação, de modo a que eles estimulem a criança com SD, mostrando-lhes a sua alegria a cada som que vocaliza, valorizando todos os mecanismos compensatórios (gestos ou mímica), utilizados, muito frequentemente, como forma de comunicar.

5.1 Entrevista com a família ANAMNESE

A anamnese é um questionário sobre a história clínica da criança com SD, onde são utilizados formulários da anamnese que deve incluir um registro da história pessoal, familiar e, além disso, possíveis problemas clínicos pertinentes ou incapacidades físicas que devem ser anotadas.

A anamnese tem como objetivo: estabelecer o contato inicial com o a criança e sua família, estabelecendo assim a confiança entre os envolvidos, onde pode-se coletar as informações necessárias para elaborar as hipóteses diagnósticas. Portanto, ela é de suma importância, para que se possa fazer um diagnóstico confiável, tecendo mais detalhes da história pessoal da criança, e da família, tendo a necessidade de inicialmente ter contatos em sessões individuais com os pais ou responsáveis pela criança. Neste primeiro contato, deve ser esclarecido a proposta de trabalho e o método a ser utilizado. Pode ser realizado primeiramente objetivando compreender: a queixa nas dimensões familiares, as relações e expectativas familiares com relação a aprendizagem, aceitação e o engajamento da família no diagnóstico e também esclarecer o que é um Diagnostico Psicopedagógico.

5.2 Elaboração do Diagnostico Psicopedagógico

Segundo Cunha (1986), a palavra Diagnostico, é oriunda do francês *diagnostic* que vem do grego *diagnostikós* e significa “capaz de ser discernível”.

Fernández (1990) afirma que o diagnóstico, para o terapeuta, deve ter a mesma função que a rede para um equilibrista. É ele, portanto, a base que dará suporte ao psicopedagogo para que este faça o encaminhamento necessário.

É um processo que permite ao profissional investigar, levantar hipóteses provisórias que serão ou não confirmadas ao longo do processo recorrendo, para isso, a conhecimentos práticos e teóricos. Esta investigação permanece durante todo o trabalho diagnóstico através de intervenções e da “...escuta psicopedagógica...”, para que “...se possa decifrar

os processos que dão sentido ao observado e norteiam a intervenção”. (BOSSA, 2000, p. 24).

Na Epistemologia Convergente todo o processo diagnóstico é estruturado para que se possa observar a dinâmica de interação entre o cognitivo e o afetivo de onde resulta o funcionamento do sujeito (BOSSE, 1995, p. 80).

Vieira (2001) cita três razões para o uso do diagnóstico; Para existir comunicação, trocas e transmissão de informações; Para que seja possível obter uma opinião coerente que atribua um relativo poder ao que se analisa; O diagnóstico possibilita adquirir orientações importantes para se ter uma ideia de como agir e administrar a terapia.

Nesta perspectiva é importante termos o conceito, as atividades, fases do diagnóstico e a sua conclusão.

É importante ressaltar que a realização do diagnóstico varia entre os profissionais, dependendo da postura teórica de cada um.

Para a realização do Diagnóstico Psicopedagógico o profissional, desenvolve as seguintes atividades: - Anamnese (reconstrução da história de vida da criança);

- Análise do material escolar desde a pré-escola; - Contato com a escola (direto ou através de questionário); - Observação do desempenho em situação de aprendizagem;
- Aplicação de testes psicopedagógicos específicos; -Solicitação de exames complementares (psicológicos, neurológicos, oftalmológico, audiométrico, etc.) dependendo do caso.

O diagnóstico psicopedagógico é de extrema importância no trabalho do psicopedagogo que deve ser realizado com muitos recursos, com informações fidedignas para que não haja erros, pois busca identificar as causas do sintoma da não-aprendizagem e seu significado; reconstruir a história pessoal do sujeito, identificando possíveis fraturas do desenvolvimento; identifica a modalidade de aprendizagem do sujeito nos níveis epistêmico e do desejo; realiza o diagnóstico operatório e representações conceituais através do jogo e da representação simbólica.

Outro processo importante no diagnóstico , são as fases contempladas pelo:: motivo da consulta (enquadre com a família); enquadre com o paciente e sessão lúdica; hora do jogo; história vital; visita à escola para entrevista com a professora; provas projetivas de Jorge Visca, provas operatórias de Jean Piaget, avaliação corporal, jogo; avaliação da lecto-escrita e avaliação matemática (intercalando as sessões e fazendo uso de diferentes instrumentos); devolução para o paciente; devolução para a família; devolução para a escola. Importante pontuarmos que o trabalho psicopedagógico com o portador de SD deve respeitar o ritmo da criança e propiciar estimulação adequada para o desenvolvimento de suas habilidades.

Finalizando, temos a conclusão do diagnóstico psicopedagógico, onde é criado

o plano de intervenção, que é a organização da ação e de um espaço que favoreça a reconstrução dos aspectos cognitivos do sujeito e de seu vínculo com a aprendizagem, através da brincadeira, do jogo, do desenho e da busca prazerosa pelo aprender.

De acordo com BOSSA (2000), em geral, no diagnóstico clínico, ademais de entrevistas e anamnese, utilizam-se provas psicomotoras, provas de linguagem, provas de nível mental, provas pedagógicas, provas de percepção, provas projetivas e outras, conforme o referencial teórico adotado pelo profissional.

5.3 Provas Projetivas e Provas Específicas

O processo de intervenção é realizado nas áreas afetivo –social (provas projetivas), área pedagógica (provas específicas), área corporal (provas psicomotoras), área cognitiva (provas operatórias).

Na área Afetivo-Social, realizamos as Provas Projetivas que avalia a condição afetiva do sujeito frente a situações de aprendizagem nos âmbitos: escolar, familiar e pessoal. Tem objetivo de investigar os conteúdos afetivos constitutivos do vínculo com a aprendizagem; subsidiar a análise do papel que o sujeito ocupa no seu contexto social, as suas relações na família, na escola, bem como, os seus conflitos, desejos, sonhos, rejeições, tristezas, alegrias, dúvidas, medos, dentre outros significados, inclusive da área cognitiva.

Na área Pedagógica, realizamos as Provas Específicas que avalia o processo da gênese da escrita, da leitura e do cálculo. Tem objetivo de observar o desenvolvimento da aprendizagem do sujeito, nos aspectos da: escrita, leitura e cálculo.

Na escrita, são avaliados a posição do papel, postura para escrever e segurar os instrumentos, erros ortográficos, velocidade da escrita, etapas de desenvolvimento do grafismo, qualidade da escrita, etc.

Na leitura, avaliamos a velocidade, ritmo, postura e dificuldades.

Quanto ao cálculo, são avaliadas as relações de tamanho, conceito de permanência de quantidade, compreensão das quantidades e dos signos visuais (números).

5.4 Provas Psicomotoras e Provas Operatórias

Na área Corporal, realizamos as Provas Psicomotoras que avalia o desenvolvimento integral do sujeito no processo ensino-aprendizagem. Tem o objetivo de proporcionar ao sujeito algumas condições mínimas necessárias a um bom desempenho escolar; aumentar o potencial motor do sujeito, dando-lhe recursos para melhorias no âmbito escolar.

A inteligência relaciona-se com a Psicomotricidade. (Piaget, 1968).

Movimento (ação), pensamento e linguagem são uma unidade inseparável. O movimento é o pensamento em ato, e o pensamento é o movimento sem ato. (Wallon, 1988).

As provas psicomotoras a serem realizadas podem ser: Teste Gestaltico Visomotor (Laureta Bender, 1938); prova de Ritmo (Mira Stamback); Lateralidade; Sieriação de

Dominancia Lateral.

Na área Cognitiva, realizamos Provas Operatórias que determina o grau de aquisição de algumas noções chaves do desenvolvimento cognitivo, detectando o nível de pensamento alcançado pelo sujeito, ou seja, o nível de estruturação cognoscitiva com quem opera. Tem o objetivo de verificar em que nível do pensamento está operando, seja; sensorio-motor; pré-operatório; operatório concreto ou formal. Importante ressaltar que no uso dos testes, não é definir o Q.I, mas verificar se o sujeito está podendo usar a inteligência a seu favor, ou não e de que forma está sendo usado. As provas Operatorias indicadas são: 1-Conservações: de massa; de pequenos conjuntos discretos de elementos; de comprimento, de liquido, de peso. 2-Mudança de critério (dicotomia); 3-Prova de Inclusão de Classes; 4-Seriação de Bastonetes; 5-Intersecção de Classes;

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa ficou evidente a relevância do tema para o estudo de questões que influenciam no desenvolvimento cognitivo de crianças com a Síndrome de Down, bem como verificar a importância da atuação do psicopedagogo durante esse processo de desenvolvimento cognitivo e social, onde deve ocorrer a interação social e a inclusão escolar.

A análise do tema foi realizada através de pesquisa bibliográfica, estudamos questões sobre a Síndrome de Down, seu histórico, ressaltando o papel a importância do profissional Psicopedagogo na inclusão e desenvolvimento dessas crianças.

Refletimos sobre como o psicopedagogo pode investigar e intervir psicopedagogicamente com a criança com Síndrome de Down, mostrando os passos a serem seguidos, os mecanismos e técnicas de investigação a serem utilizados com a criança, com a família e com a escola, o diagnóstico psicopedagógico, e as intervenções a serem utilizadas a partir do diagnóstico da criança.

Dessa forma desejamos que este artigo sirva como meio de reflexão e estudo para pais, famílias, professores, estudantes e psicopedagogos que estão sempre buscando novos aprendizados para conseguir despertar nas crianças com a Síndrome de Down as suas potencialidades e assim promover o seu desenvolvimento cognitivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasil: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** nº9.394/96 de 1996. Brasília, 1996.

NITRINI, R – **Neuropsicologia: das bases anatômicas à reabilitação** – São Paulo, FMUSP, 1996.

PIAJET, J. (1978). **A epistemologia genética**. São Paulo, Abril Cultural (coleção Os pensadores)

VIGOTSKI, Lev S., LURIA, Alexander R. e LEONTIEV, Aléxis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 3ª ed. São Paulo: Ed Ícone, 1991.

FONSECA, Vitor.da. **Introdução as Dificuldades de Aprendizagem**. Editora Artes Médicas, 1995.

SCHAWARTZMAN, J. S. (1999a). Histórico. J. S. Schwartzman (Org.), **Síndrome de Down** (p. 3-15). São Paulo: Mackenzie.

SCHAWARTZMAN, J. S. (1999b). Generalidades. Em J. S. Schwartzman (Org.), **Síndrome de Down** (p. 16-31). São Paulo: Mackenzie.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão. Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro, Ed. WVA 1997

ALLESSANDRINI, C. D. **Oficina criativa e psicopedagogia**, São Paulo, Casa do psicólogo, 1996.

ANDRADE, E, R. **Indisciplinado ou hiperativo**. Nova Escola, São Paulo, nº 132, 2000.

BOSSA, N, A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**, Porto Alegre, Artes médicas, 2000.

DE MEUR, A; STAES, L. **Psicomotricidade**. São Paulo: Manole, 1991.

FERNÁNDEZ, A. **O saber em jogo A psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**. Porto Alegre, Artmed, 2001.

FONSECA, V. **Manual de Observação psicomotora: Significação psiconeurológica dos fatores psicomotores**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.

GOLDSTEIN, Sam; GOLDSTEIN, Michael. **Hiperatividade: como desenvolver a capacidade de atenção da criança**. 7. ed. Campinas: Papirus, 1994

PIAGET, Jean. **A Psicologia da Inteligência** – Ed.: VOZES, 2013

SAAD,Suad Nader. **Preparando o caminho da inclusão, dissolvendo mitos e preconceitos em relação a pessoa com Síndrome de Down**. São Paulo: Vetor editora 2003.

TUNES, Elizabeth; PIANTINO, L. Danezy. **Cadê a síndrome de Down que estava aqui? O gato comeu... o programa da Lurdinha**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

VOIVODIC,M.**O desenvolvimento cognitivo das crianças com Síndrome de Down à luz das relações familiares**. 2002.

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 Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí (2022), 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 (2017) e Doutorado em Ciências da Educação (Diploma reconhecido pela Universidade Federal de Goiás). Integra o Núcleo de Pesquisa em História e Cultura Política, Educação e Diferenças Culturais (AES/CESA). Na Educação Superior possui experiência nas áreas de Letras e Educação, com ênfase em Literatura Brasileira, Literatura Comparada, Educação Inclusiva, formação docente, avaliação e currículo.

A

Acessibilidade 1, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 21, 22, 23

Acompanhamento psicopedagógico 47, 49

Adultos 35, 36, 38, 39, 42, 44

Avosidades 25, 27, 29, 30, 36, 37

B

Bibliotecas universitárias 11, 12, 13, 15, 16, 21, 23

C

Comunicação 1, 2, 3, 4, 12, 15, 16, 20, 23, 25, 29, 38, 42, 43, 44, 56, 59, 71

D

Deficiência visual 11, 12, 17, 18, 19, 20, 21, 22

Desenvolvimento cognitivo 47, 48, 49, 50, 55, 56, 57, 59, 73, 75

Dinâmica familiar 38

E

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 23, 25, 40, 48, 49, 50, 52, 56, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 74, 75, 76

Educação inclusiva 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 76

Ensino superior 1, 2, 4, 5, 10, 12, 25, 76

Escolar 8, 25, 47, 48, 49, 54, 55, 56, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 71, 72, 73

I

Inclusão 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 16, 21, 22, 23, 47, 49, 57, 60, 66, 73, 74

Informação 1, 2, 4, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 56, 59, 60, 69

Intergeracional 25, 29, 31, 32, 34

Irmãos 30, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45

N

Necessidades educativas especiais 1, 2, 3, 4

P

Pessoas com deficiência 5, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 50, 52

Processos psíquicos 25, 26, 29, 30

R

Relações fraternas 38

S

Síndrome de Down 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 66, 67, 73, 74, 75

Sociedade 1, 3, 4, 6, 8, 13, 14, 15, 16, 21, 23, 25, 26, 31, 38, 47, 48, 49, 52, 54, 55, 56, 60, 64, 70, 74

T

Tecnologia 1, 2, 5, 11, 15, 17, 20, 22, 23

Transgeracional 25, 26, 31, 34, 35, 36

DIVERSIDADE E INCLUSÃO:

Abordagens e experiências 3

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

 **Atena**
Editora
Ano 2023

DIVERSIDADE E INCLUSÃO:

Abordagens e experiências 3

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


Ano 2023