



EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO:

*ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS
DIFERENCIADAS*

GABRIELLA ELDERETI MACHADO
KLYNSMANN HERBERT DE CARVALHO MORAIS
ORGANIZAÇÃO

ARCO
EDITORES ● ● ●



EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO:

*ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS
DIFERENCIADAS*

GABRIELLA ELDERETI MACHADO
KLYNSMANN HERBERT DE CARVALHO MORAIS
ORGANIZAÇÃO

ARCO
EDITORES ● ● ●

Editor Chefe

Ivanio Folmer

Bibliotecária

Aline Graziele Benitez

Revisora Técnica

Gabriella Eldereti Machado

Diagramação e Projeto Gráfico

Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa

Designed by canva

Revisão

Organizadores e Autores(as)

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

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

Profa. Dra. Alicia Eugenia Olmos - Universidad Católica de Córdoba

Prod. Dr. Astor João Schönell Júnior - Instituto Federal Farroupilha

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - Universidade Cidade de São Paulo

Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - Universidade Federal do Ceará

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - Faculdade Sesi-Sp de Educação

Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - Universidade Franciscana

Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - Universidade Católica de Brasília

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch -Universidade Federal de Santa Maria

Profa. Dra Liziany Müller Medeiros -Universidade Federal de Santa Maria

Profa. Dra Marcela Mary José - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - Universidade Federal do ABC

Prof. Dr. Roberto Araújo Silva - Centro Universitário Lusíada

Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - Universidade Federal do Oeste da Bahia

Prof. Dr Tomás Raúl Gómez Hernández - Universidade Central "Marta Abreu" de Las Villas

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação especial e inclusão [livro eletrônico] :
estratégias e práticas diferenciadas /
organização Gabriela Eldereti Machado,
Klynsmann Herbert de Carvalho Moraes. --
1. ed. -- Santa Maria, RS : Arco Editores,
2023.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-5417-117-5

1. Educação a distância 2. Educação inclusiva
3. Pessoas com deficiência - Acessibilidade
4. Pessoas com deficiência - Educação 5. Prática
pedagógica 6. Professores - Formação I. Machado,
Gabriela Eldereti. II. Moraes, Klynsmann Herbert
de Carvalho.

23-158569

CDD-371.9046

Índices para catálogo sistemático:

1. Pessoas com deficiência : Educação inclusiva 371.9046

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



10.48209/978-65-5417-117-5

Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte
e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



ARCO EDITORES
Telefone: 5599723-4952
contato@arcoeditores.com
www.arcoeditores.com

Sumário

CAPÍTULO 1

POLÍTICAS PARA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: ELEMENTOS PARA O DEBATE.....10

Tatiana Costa Masera

Stela Maria Meneghel

doi: 10.48209/978-65-5417-117-0

CAPÍTULO 2

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL: DIFICULDADES E TENSÕES NA PESQUISA DE SEUS REGISTROS BIBLIOGRÁFICOS E DOCUMENTAIS.....20

Cristiana de Barcellos Passinato

Juliana Camara de Souza

Hatisaburo Masuda

doi: 10.48209/978-65-5417-117-1

CAPÍTULO 3

ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO PERÍODO DE AULAS REMOTAS: CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS DOCENTES DE DUAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE.....43

Rozeli de Farias

Maria Zildelaine de Queiroz Santos

doi: 10.48209/978-65-5417-117-2

CAPÍTULO 4

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA INCLUSÃO NA AMAZÔNIA.....62

Julia Graziela Bernardino de Araújo Queiroz

doi: 10.48209/978-65-5417-117-3

CAPÍTULO 5

ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA VAI ALÉM DA GRAMÁTICA.....75

Ana Claudia Pitman Vilar

doi: 10.48209/978-65-5417-117-4

CAPÍTULO 6

METODOLOGIAS ATIVAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL 100

Elizangela Carla Beserra da Fonseca

Adriana Ribeiro Araújo

Clarice Pereira Nunes

Deybe Poliana Ribeiro de Oliveira

Mônica Yara de Oliveira Alves Girão

Silvia Cristiane dos Santos Moreto

doi: 10.48209/978-65-5417-117-6

CAPÍTULO 7

A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS COMO FERRAMENTA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.....	110
--	------------

Rogimeire Mota Duarte

doi: 10.48209/978-65-5417-117-7

CAPÍTULO 8

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES A PARTIR DE NARRATIVAS DE PROFESSORES.....	128
---	------------

Rodrigo Barbuio

doi: 10.48209/978-65-5417-117-8

CAPÍTULO 9

A AUTO-IMAGEM NO ADOECIMENTO INFANTIL E O USO DE DISPOSITIVOS LÚDICOS NOS ATENDIMENTOS PEDIÁTRICOS.....	146
--	------------

Pedro Henrique Flores Wizniewsky

doi: 10.48209/978-65-5417-117-9

CAPÍTULO 10

DEFINIÇÕES, ATITUDES E DESAFIOS PSICOPEDAGÓGICOS GLOBAIS: UM ESTUDO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA....164

Ingrid Rodovalho de Farias

doi: 10.48209/978-65-5417-117-A

SOBRE OS ORGANIZADORES.....182

SOBRE OS AUTORES.....184



CAPÍTULO 1

POLÍTICAS PARA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: ELEMENTOS PARA O DEBATE

Tatiana Costa Masera

Stela Maria Meneghel

Doi: 10.48209/978-65-5417-117-0

Resumo¹: No Brasil, o tema da diversidade e da inclusão na educação básica começou a ser debatido de forma mais ampla a partir da década de 1990 e, na Educação Superior (ES), apenas na década seguinte. Historicamente, as instituições de ES se dedicaram a formar a elite socioeconômica e cultural do país, mas, desde a década de 2000, por meio da implementação das Políticas de Ação Afirmativa (PAA), esta realidade foi alterada. Elaborado com pesquisa bibliográfica, este texto se dedica a analisar como a literatura da área aborda o processo de inclusão de Pessoas com Deficiência (PCD) na ES, bem como as principais barreiras de sua trajetória acadêmica. Ao final, conclui que apesar de avanços, se revela o caráter provisório e ainda insipiente das políticas públicas para o setor, no que refere à garantia de acesso, permanência, aprendizado e sucesso acadêmico.

Palavras-chave: Inclusão na Educação Superior. Políticas de Ação Afirmativa. Barreiras à inclusão. Pessoas com Deficiência na Educação Superior.

¹ Texto apresentado no XVIII Simpósio Integrado de Pesquisa em Educação FURB/UNIVILLE/UNIVALI (2021).

Introdução

Em todo o mundo, diversidade e inclusão na educação começaram a ser debatidas mais amplamente a partir de 1990, após diversos eventos em que entidades internacionais e representantes de países se manifestaram sobre a importância de avanços na área. No Brasil, a Constituição de 1988 e, especificamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/1996 (LDB /1996), iniciaram a implantação de políticas públicas visando propiciar efetiva integração, aos bancos escolares, do público historicamente excluído dos espaços educacionais. Este debate alcançou a ES somente na década seguinte, evidenciando demandas tanto de Políticas de Ação Afirmativa (PAA), favorecendo seu acesso, quanto de currículos favoráveis à diversidade humana (WITTKOWSKI; MENEGHEL, 2019).

Este texto, resultado de pesquisa bibliográfica, tem por foco analisar o processo histórico de inclusão de Pessoas com Deficiência² (PCD) nas Instituições de Educação Superior (IES) brasileiras a partir do século XXI, a fim de analisar como a literatura da área aborda o processo de PCD na ES, bem como as principais barreiras de sua trajetória acadêmica – pois, além do acesso, deve ser assegurado o direito de permanência, aprendizado e sucesso. Sua relevância reside na necessidade de compreender como o direito à ES vem sendo vivenciado pelas PCD nas últimas duas décadas, subsidiando políticas na área.

2 Segundo a legislação, são pessoas com deficiência aquelas com impedimento, a longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Também estão englobados nos dados os demais grupos público-alvo da educação especial: pessoas com Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação (BRASIL, 2008).

Educação Superior no Brasil – do Elitismo às Políticas de Diversidade e Inclusão

Em quase todo o mundo, os marcos políticos e econômicos da trajetória da universidade, de sua criação à 2ª metade do século XX, mostram que esta foi constituída como espaço privilegiado de formação da elite socioeconômica e cultural. No Brasil, as IES foram criadas somente no século XIX e, ao longo de mais de um século, excluíram diversos segmentos da população, por diversas razões: dificuldade de concluir o Ensino Médio (EM); poucas vagas e oportunidades de ingresso; poucas escolas públicas de EM de qualidade, capazes de formar jovens em condições de concorrerem nos exames de seleção; localização geográfica (IES públicas só existiam nos grandes centros); turnos de formação; falta de infraestrutura de suporte a estudantes baixa renda, dentre outros (TRINDADE, 2000).

Ao longo do último século, porém, movimentos sociais de diversas partes do mundo questionaram a universidade enquanto espaço de reprodução da elite. Podemos citar o movimento estudantil de Córdoba³/Argentina (1918) e a Conferência Regional de Educação Superior para a América Latina e Caribe, realizada em Havana (1996), que defenderam a ES como bem público e social e direito humano – conceito ratificado na Conferência Mundial de Educação Superior (Paris, 1998) (DIAS, 2018). Também são marcos da defesa da educação como direito humano: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Declaração Mundial de Educação Para Todos (Jomtiem, 1990). No Brasil, os princípios enunciados foram assimilados pela Constituição Federal (1988) e Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (LDB 9.394/1996), que reconheceram a necessidade de currículos e espaços escolares favoráveis à todos (WITTKOWSKI; MENEGHEL, 2019).

³ O Movimento de Córdoba defendia a autonomia universitária, a formação integral do ser humano e a aproximação entre universidades e demandas sociais por meio da extensão (DIAS, 2018).

No entanto, apenas na primeira década do século XXI foram implantadas Políticas de Ação Afirmativa (PAA), visando atender a demanda dos grupos historicamente excluídos: a população de baixa-renda; negros e pardos; indígenas; egressos de escolas públicas. (MOEHLECKE, 2002). Tal ocorreu, nas IES privadas, por meio de programas de bolsas e financiamento (Programa Universidade Para Todos/ PROUNI e Programa de Financiamento Estudantil/FIES) e, nas IES públicas, por meio da Lei nº 12.711, conhecida como “Lei de Cotas” (WITTKOWSKI; MENEGHEL, 2019). Apenas em 2016 ela foi alterada pela Lei nº 13.409, incluindo as PCD ao rol de cotistas – pessoas com direito à reserva de vagas (FREITAS et al. 2020).

Em termos de diretrizes nacionais para a inclusão de PCD, em 2008 foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Ela definiu como público os seguintes indivíduos: PCD⁴, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD). A PNEEPEI visava, dentre outros objetivos, assegurar a inclusão escolar, garantindo acesso com participação, aprendizagem e continuidade de estudos - da educação infantil aos níveis mais elevados de ensino. No entanto, cabe destacar não terem sido empreendidas novas medidas legislativas ou políticas que permitissem avançar na sua implantação. A ponto de, em 2012, aprovarem a Lei de Cotas, sem que fossem mencionadas as PCD no documento.

Em 2015 houve a aprovação da Lei nº 13.146, referente à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Ela assegura a igualdade de direitos à saúde, a tecnologias de acesso à informação e comunicação e, também à ES. Esta lei prevê, no Art. 2: “XIII - acesso

⁴ A partir da Lei nº 12.764/2015, também foram consideradas PCD as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas”.

Do Acesso à Superação de Barreiras Visando Inclusão – Um Longo Trajeto

Em 2016, com a inserção das PCD na Lei de Cotas, houve aumento deste público na ES. Segundo o Censo da Educação Superior (2020), o número de matrículas das PCD passou de 20.530 alunos em 2009 para 48.520 em 2019. Em números absolutos, foram 27.990 matrículas a mais de PCD, TGD e AH/SD. No entanto, o aumento não ocorreu em proporção representativa da população brasileira.

Considerando apenas as pessoas com deficiência, ou seja, que possuem grande ou total dificuldade para enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus, além dos que declararam ter deficiência mental ou intelectual, são mais de 12,5 milhões de brasileiros com deficiência, o que corresponde a 6,7% da população (FILISBINO, 2020, p. 04).

Conforme aponta Filisbino (2020), embora 6,7% da população brasileira seja composta por PCD, apenas 0,56% dos acadêmicos de ES são deste segmento, em clara sub-representação. Importa observar que, mesmo após a inserção de PCD na Lei de Cotas, em 2016, entre 2017 a 2019 o número de matrículas destes sujeitos aumentou em 12.629, ou seja, cerca de 30% do total de matrículas nos cursos de graduação – conforme mostra a tabela 1.

Tabela 1: Matrículas das Pessoas com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação, nos cursos de graduação no Brasil entre os anos de 2009 e 2019 conforme o Censo da Educação Superior (2020).

Ano	Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação	Percentual em relação ao total de matrículas em cursos de graduação
2009	20.530	0,34%
2010	19.869	0,31%
2011	22.455	0,33%
2012	26.663	0,38%
2013	29.221	0,40%
2014	33.475	0,43%
2015	37.986	0,47%
2016	35.891	0,45%
2017	38.272	0,46%
2018	43.633	0,52%
2019	48.520	0,56%

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados do Censo da Educação Superior (2020).

Importa observar que, para além do acesso, as PCD enfrentam barreiras/ impedimentos específicos para permanência, aprendizado e sucesso na ES (VENTURA; GONÇALVES, 2019). A sistematização das principais barreiras na ES⁵, foi feita por Körtelt (2020), indica serem elas: 1. barreiras para aprendizagem: afetam todos os estudantes e não somente os estudantes com deficiência; 2. barreiras pedagógicas: evidenciadas nas salas de aula, principalmente

5 De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão, as barreiras são caracterizadas como “[...] qualquer

na falta de material didático específico; 3. barreiras didático-metodológicas: falta de utilização de metodologias e ferramentas específicas para o ensino das PCD; 4. empatia dos professores: a falta de atitudes empáticas desestimula os alunos; 5. falta de formação docente: geradora de inadequação ou insuficiência de formação para atender as PCD⁶.

Filisbino (2020) considera que as universidades têm dificuldade para incorporar políticas relacionadas à inclusão e, mais ainda, à permanência de PCD. Faltam elementos de apoio importantes, relacionados à estrutura física, planejamento e formação profissional. Ainda segundo o autor, a evasão das PCD chega a 27% dos matriculados.

Estudiosos da inclusão, Batista e Nascimento (2018) e Wellichan e Souza (2017) citam como barreiras a necessidade de combater o preconceito relacionado à deficiência: ampliar a qualidade da formação de profissionais; investir na acessibilidade arquitetônica; repensar concepções de igualdade e diversidade, assim como enfatizar a necessidade da participação e engajamento atitudinal por parte da sociedade ou seja, as próprias pessoas precisam fazer parte da conscientização à inclusão, com atitudes de respeito, busca de conhecimento acerca da deficiência e suporte nas atividades acadêmicas, sociais, interacionais e de vida diária da PCD.

Fica claro que, para além das políticas de acesso, há muito a fazer para que as IES sejam espaços inclusivos, capazes de disponibilizar ambientes e recursos pedagógicos acessíveis a todos, além de professores qualificados para seu atendimento. Assim, à medida que estes ainda não existem nas IES do país, não podemos falar em políticas efetivas de inclusão.

obstáculo que impeça de alguma forma o acesso a algum espaço, serviço ou produto, elas podem se apresentar de diversas formas: barreiras urbanísticas; arquitetônicas; nos transportes; nas comunicações; tecnológicas e atitudinais” (BRASIL, 2015. p. 12).

6 Para esta síntese, Körtelt (2020) utilizou os seguintes autores: Castro e Almeida (2014), Morinã, Cortés e Molina (2015) e Carvalho (2016).

Rodrigues e Lima (2017), afirmam que as práticas educativas devem atuar contra qualquer tipo de discriminação e oferecer um espaço onde todos possam usufruir de seus direitos com igualdade de oportunidades. Neste sentido, medidas objetivas como, por exemplo, a implantação de núcleos de educação inclusiva nas IES para dar suporte aos alunos e professores; formação continuada aos docentes e funcionários a cerca das deficiências e práticas inclusivas; além de atividades adaptadas em sala de aula para atender as necessidades individuais, podem incentivar e dar suporte às PCD quanto à sua permanência e aprendizado na ES.

Considerações Finais

Apesar do caráter elitista que marcou a ES brasileira nos últimos dois séculos, as décadas recentes tem conseguido, a partir da legislação, dar visibilidade e acesso à população outrora marginalizada e excluída, em específico as PCD. O ingresso na ES propiciados pelas PAA, porém, é apenas o primeiro passo do movimento de inclusão.

Cabe ao Estado propor políticas que consigam auxiliar na permanência, acompanhamento e conclusão dos estudos (JANUÁRIO, 2019). Apesar de ter havido avanços, transparece o caráter provisório e ainda insipiente das políticas públicas no que refere a estes itens, como nos mostra o baixo percentual de matrículas de PCD nas IFES após a Lei de Cotas, e a descrição das principais barreiras enfrentadas por estes sujeitos na ES.

Uma das ações para promover a inclusão, entendida como oferta de condições de equidade de oportunidades para todos, seria identificar quais as falhas ou “brechas” na legislação, que precisam ser melhoradas. Neste sentido, podemos destacar: 1. Provisoriedade da Lei de Cotas: Com isso, há algumas

indagações a serem feitas: como serão as cotas a partir daí?; a inclusão da diversidade continuará nas pautas das políticas públicas?; as PCD terão algum tipo de incentivo para darem continuidade nos níveis mais elevados de ensino?; 2. Formação de professores para trabalhar com PCD na ES: a legislação é omissa com relação a este ponto; 3. Investimento na criação de metodologias e recursos pedagógicos adaptados, com apoio em tecnologias de acessibilidade: não há legislação tampouco programas de investimentos e cooperação entre as IES e Instituições qualificadas em tecnologia; 4. Oferta de adequado suporte acadêmico pelas IES: não há programas que avaliem a permanência e aprendizagem desses alunos após ingresso na ES.

Diante do exposto, especialmente da iminência de expirar a única garantia de ingresso no sistema público federal (Lei de Cotas), o processo de inclusão de PCD, que vem caminhando em passos lentos, mas constante, pode ser encerrado. Faz-se necessário, portanto, como afirma Filisbino (2020. p. 6): “renovar os esforços para aperfeiçoar as políticas e modificar internamente as instituições, garantindo o acesso e a permanência dos estudantes com qualidade de ensino para que a inclusão na universidade repercuta na sociedade”.

Referências

BATISTA, L.; NASCIMENTO, E. H. A deficiência vai à universidade: perspectivas e entraves do processo inclusivo na educação superior brasileira. **Educação Unisinos**. Roraima, 2018. p. 120-127.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.146**: Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL. **Censo da Educação Superior**. INEP, 2020.

DIAS, M. A. R. A Educação Superior nas últimas décadas: contextos e cenários de uma cooperação possível. In: **De Havana a Córdoba: duas décadas de Educação Superior na América-Latina**. Brasília: Organização de Estados Íbero-Americanos, 2018. p. 19-68.

FILISBINO, F. **A Inclusão da Pessoa com Deficiência da Educação Superior**. XIII ANPED Sul, 2020.

FREITAS, J. B. de. et al. **Políticas de Ações Afirmativas nas Universidades Federais e Estaduais (2013-2018)**. Grupos de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa, 2020.

JANUÁRIO, G. de O. O Direito à Educação no Ensino Superior de Pessoas com Deficiência. **Revista Internacional de Educação Superior**. Paraná, 2019. p. 01-26.

KÖRTELT, M. R. M. G. **Inclusão na Educação Superior: Ações empregadas por pessoas com deficiência para superação de barreiras em uma instituição pública do vale do Itajaí**. Blumenau: FURB, 2020.

MOEHLECKE, S. Ação Afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, 2002. p. 197-217.

RODRIGUES; A. P. N.; LIMA, C. A. de. A História da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão. **Revista Interterritórios**. Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco, 2017. p. 21-33.

TRINDADE, H. Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. **Estudos avançados**. São Paulo, 2000.

VENTURA, C. M.; GONÇALVES, L. P. **Educação inclusiva no ensino superior: políticas públicas e o uso das tecnologias da Informação e comunicação**. Distrito Federal, Uniceplac, 2019.

WELLICHAN, D. S. P.; SOUZA, C. da S. A inclusão na prática: alunos com deficiência no ensino superior. **Revista Online de política e gestão educacional**. Araraquara, 2017. p. 146-166.

WITTKOWSKI, J. R. T.; MENEGHEL, S. M. Políticas de Ação Afirmativa na Educação Superior brasileira: entre conquistas e negações. **Revista de Educação inclusiva**. Chile: Centro de Estudos Latino-americanos de educação inclusiva, 2019.



CAPÍTULO 2

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL: DIFICULDADES E TENSÕES NA PESQUISA DE SEUS REGISTROS BIBLIOGRÁFICOS E DOCUMENTAIS

Cristiana de Barcellos Passinato

Juliana Camara de Souza

Hatisaburo Masuda

Doi: 10.48209/978-65-5417-117-1

Introdução

Não podemos iniciar o estudo sobre a educação dos surdos no Brasil sem antes observar o seu panorama histórico. Alguns aspectos e tensões impressos no processo dado em nosso país são reflexos diretos de fatores socioculturais exógenos, e não puramente da nossa formação cultural nativa (GOLDFELD, 2002).

O Brasil passou por processos colonizadores exploratórios e bastante agressivos aos povos originários. Tanto que causaram a impositiva importação de elementos da cultura, da religião e da educação de matrizes europeias de for-

ma bastante intensa. Três países se destacaram nesse feito: França, Alemanha e Portugal, principalmente no caso específico do processo de instauração da educação para pessoas com deficiência, sobretudo os surdos.

Antes da implantação dos modelos de escolas especiais para alunos que possuíam inadequações, os *defeituosos* não eram considerados capacitados para aprender e conviver com seus colegas. Essas pessoas, no mercado de trabalho, não produziam na mesma velocidade que outras dentro dos padrões estabelecidos como *normais*. Por conta disso, a leitura da sociedade sobre elas foi diferenciada em tempos remotos (FELIX e LAGE, 2021; MELLO, 2014). Os surdos, por exemplo, eram abandonados, desconsiderados e invisibilizados, ou seja, já se percebia uma visão capacitista sobre esses sujeitos (BERTHIER, 1852; LANE, 1984; CARVALHO, 2007; 2010; SACKS, 2015).

O capacitismo (MELLO, 2014) é um termo novo, que está em voga recentemente nas discussões sobre as questões das pessoas com deficiência. Esse conceito vem a ser utilizado quando se detecta um olhar excludente da sociedade para pessoas que não produzem no mesmo ritmo das demais. Isso se deve, em uma visão marxista do tema, a não serem *corponormalizadas* [termo cunhado no Brasil por Anahí G. de Mello em 2014] pela sociedade na divisão social do trabalho (MELLO, 2020).

De forma ampla, pode-se dizer que, desde a Antiguidade, essas pessoas foram excluídas de várias maneiras. Com os surdos, o preconceito era intensificado, pois estes foram classificados de diferentes formas no decorrer da História e conforme o local ou a cultura que estavam inseridos (LANE, 1984; CARVALHO, 2007; 2010).

Por esse motivo é necessário prestar atenção na trajetória da visibilidade da pessoa surda com a estruturação da sua educação através dos tempos. Dito

isso, é importante mostrar como esse processo foi apresentado por vários autores e docentes dos cursos de história da educação dos surdos no Brasil e no mundo (GOLDFELD, 2002).

É usual construir uma espécie de sequência historiográfica (conhecida como linha do tempo) que pontua os principais marcos históricos que levaram o surdo a ser marginalizado por diversas sociedades, criando, assim, uma tensão imensa na relação entre eles e os ouvintes (STROBEL, 2009; COSTA e BARBOSA, 2021). Isso é percebido ao longo de todo o trajeto de luta por direitos desses sujeitos e seu reconhecimento como seres humanos dotados de inteligência e cognição, desde os períodos anteriores a Cristo, na Antiguidade, até os tempos atuais (BERTHIER, 1852; LANE, 1984; GOLDFELD, 2002; CARVALHO, 2007; 2010; SACKS, 2015).

Na Antiguidade

Nessa época, acreditava-se que surdos recebiam graças divinas consideradas milagres por conta de relatos em parábolas bíblicas, porém, nos impérios grego e romano, eles eram considerados pessoas inválidas, castigadas ou enfeitiçadas. Por conta disso, essas pessoas eram jogadas em rios e os sobreviventes tornavam-se escravos ou eram abandonados. Em países como Pérsia e Egito, as pessoas surdas eram consideradas enviados por deuses, por acreditarem que eram capazes de se comunicar em segredo com eles. Assim, eram protegidos e adorados, porém não eram educados e mantinham-se inativos.

Em diálogo com Hermógenes, Sócrates (470-399 a.C.) pergunta em *Crátilo* de Platão: “se fôssemos mudos e não tivéssemos uma língua e quiséssemos nos comunicar, nós não faríamos o mesmo que os surdos o fazem agora, sinalizando com as mãos e o resto do corpo?” (PLATÃO, 2014). Aristóteles (384-322 a.C.), por acreditar que a audição, dentre todas as sensações, é a que mais

contribuía para a inteligência e conhecimento, para ele o fato de os surdos-mudos não falarem resultava na ausência de uma linguagem e conhecimento. Assim, a consequência disso era que eles seriam incapazes de usar a razão e, portanto, a intenção de ensinar um surdo a falar tornava-se uma ação absurda. (BERTHIER, 1852; LANE, 1984; GOLDFELD, 2002; CARVALHO, 2007; 2010; SACKS, 2015).

Na Idade Média

No período medieval, os surdos não eram tratados dignamente e eram condenados a morrer queimados em imensas fogueiras (Inquisição). Eram considerados sujeitos estranhos que geravam curiosidade. Não podiam se confessar e por conseguinte a eles era proibido receber a comunhão. Além disso, os casamentos entre eles eram vetados (exceto os permitidos pelo Papa). Eram proibidos também, por lei, de receber heranças, votar e de todos os direitos humanos e de cidadãos. Em 530, os monges beneditinos, na Itália, comunicavam-se por mímica, a fim de não violar os rígidos votos de silêncio, uma vez que não consideravam gestos e sinais como linguagem (LANE, 1984; GOLDFELD, 2002; CARVALHO, 2007; 2010; SACKS, 2015).

Na Idade Moderna

Girolamo Cardano (1501-1576), médico e filósofo, por reconhecer que a pessoa surda era habilitada a ter pensamentos e a razão, dizia que nem a surdez ou mesmo a mudez eram empecilhos para a aprendizagem, e mais, que a escrita era o melhor caminho. Não instruir uma pessoa surda-muda seria um crime (LANE, 1984. REIS, 1992; CARVALHO, 2007; 2010; GOLDFELD, 2002; STROBEL, 2009; SACKS, 2015). Cardano utilizava a linguagem mímica e escrita com os surdos.

Na Espanha, Pedro Ponce de Leon (1510-1584), criou para os surdos, no monastério em Valladolid, a primeira escola para ensinar latim, grego, italiano, física e astronomia. Inicialmente para os irmãos Pedro e Francisco Velasco, filhos de uma família da aristocracia. Por ser oralizado, Francisco pôde receber uma herança como Marquês de Berlanga. Com a permissão do Papa, Pedro pôde se tornar um padre. Com eles, Ponce de Leon utilizava a oralização, datilologia e escrita. Naquela época, como era tradição guardar segredos dos métodos utilizados para educação de surdos (LANE, 1984; CARVALHO, 2007; 2010; STROBEL, 2009) infelizmente, nada foi publicado e tudo caiu no esquecimento. Em Madrid, o frei Melchor Sánchez de Yebra (1526-1593), publicou um livro, descrevendo e ilustrando o alfabeto manual da época, chamado *Refugium Infirmorum* (OVIEDO, 2007).

Em 1613, Juan Pablo Bonet (1579-1623) educou outro membro surdo da família Velasco, Dom Luís, via mímica, treinamento da fala e uso da datilologia: “O seu método explicava que seria mais fácil para o surdo aprender a ler, se cada som fosse representado por uma forma visível invariável: o alfabeto manual (dactilologia)” (CARVALHO, 2007; p. 20). Bonet obteve tanto sucesso que foi nomeado, como Marquês de Frenzo, por Henrique IV. O método oral utilizado por Bonet tornou-se o primeiro livro sobre a educação de surdos: *Reducción de las Letras y Arte para enseñar a hablar a los Mudos* (1620). Além disso, Bonet preconizava o ensino precoce do alfabeto manual aos surdos (LANE, 1984; CARVALHO, 2007; 2010; STROBEL, 2009).

Em 1644, John Bulwer (1606-1656) apresentava, em seu livro, *Chirologia e Natural Language of the Hand*, a utilização de alfabeto manual, linguagem de gestos e leitura labial (*The Public Domain Review*, 2016). A ideia foi também defendida por George Dalgarno (1626-1687) anos depois (LANE, 1984; CARVALHO, 2007; 2010; STROBEL, 2009). Bulwer acreditava que a

linguagem gestual era universal. Em 1648, ele publicou também o livro *Philopopus*, ou Amigo do Homem Surdo e Mudo, onde dizia que, os conceitos da língua oral poderiam ser tão bem expressos também por gestos (LANE, 1984; CARVALHO, 2007; 2010).

Em 1700, Johann Konrad Ammann (1669-1724), médico suíço, desenvolveu e publicou o método da fala e da leitura labial: *Surdus Laquens* (1692), posicionando-se contra a linguagem gestual, por acreditar que o seu uso atrofiava a mente. Esse trabalho influenciou o modelo alemão de Heinicke (1723-1790) (LANE, 1984; CARVALHO, 2007; 2010).

Em 1741, o espanhol, filho de judeus portugueses, Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780), que foi educado na França, parece ter sido o primeiro professor de surdos naquele país. Ele oralizou sua irmã que era surda e ensinou com a fala e exercícios auditivos outros surdos. Apesar de Pereira ter lecionado na França, a sua importância em Portugal foi reconhecida, conferindo-lhe a denominação de um dos cinco Centros de Educação e Desenvolvimento da Casa Pia de Lisboa (CPL): o Centro de Educação e Desenvolvimento Jacob Rodrigues Pereira, desde 1834 (*site da CPL*).

Em 1755, Samuel Heinicke (1729-1790), o fundador do “Método Alemão” de ensino para surdos, iniciou as bases dessa corrente pedagógica, no qual a fala foi valorizada. Heinicke expõe suas ideias na obra *observações sobre os mudos e sobre a palavra*. Em 1778, em Leipzig, surge a primeira escola de oralismo puro com nove alunos matriculados (LANE, 1984; CARVALHO, 2007; 2010; STROBEL, 2009).

O abade Charles-Michel de L’Epée (1712-1789), conhecido pela sua participação na história da educação dos surdos, teve a oportunidade de observar como duas irmãs gêmeas surdas se comunicavam por gestos. Graças a isso,

interessou-se em ter contato com pessoas carentes, humildes e surdas que vagavam por Paris, para aprender como se comunicavam e tentar estabelecer os primeiros estudos formais sobre a língua de sinais. Ensinou-os em sua casa, combinando língua de sinais e gramática francesa sinalizada, denominando-os “sinais metódicos”. Foi muito combatido pelos oralistas, principalmente, Heinicke. Toda sua obra dependia dos recursos financeiros de famílias apoiadoras e da caridade da sociedade. Em Paris, L’Epée, utilizando sua forma de ensinar, treinou muitos professores e fundou a primeira escola pública para surdos, o Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris. Publicou a maneira de instruir os surdos-mudos, por meio de sinais metódicos e com as regras sintáticas e o alfabeto manual criado por Bonet. Sua obra foi posteriormente completada pelo abade Roch-Ambroise Sicard (1742-1822) (BERTHIER, 1852; LANE, 1984; CARVALHO, 2007; 2010). Dez anos após seu falecimento, em 1799, o governo francês passou a financiar o Instituto que L’Epée criou, mais tarde denominado Instituto St. Jacques (LANE, 1984).

Em 1760, Thomas Braidwood (1715-1806), na Inglaterra, onde ensinava pessoas surdas, e com ênfase nos significados das palavras e sua pronúncia, mas valorizando sempre a leitura orofacial, abre a primeira escola deste tipo naquele país (LANE, 1984; GOLDFELD, 2002; CARVALHO, 2007; 2010; SACKS, 2015).

Na Idade Contemporânea

Em 1789, L’Epée faleceu (BERTHIER, 1852; LANE, 1984). Até a ocasião, ele havia fundado 21 escolas para surdos espalhadas pela França e Europa. Em 1802, Jean-Marc Gaspard Itard (1774-1838), principalmente, considerou que: “O que antes era reconhecido como diferença passou a ser considerado doença que devia ser tratada clinicamente” (CARVALHO, 2007; 2010) e foi

quem classificou a surdez como doença, e não como uma diferença, tão somente, como antes foi vista. Itard foi responsável pela visão médica de que o surdo só seria considerado mais social e um ser humano completo quando falasse e, por isso, acreditava-se que seria possível educá-lo a escutar após sua cura. Itard também foi reconhecido por ter acompanhado a tentativa de desenvolvimento de Victor em um trabalho clássico sobre o garoto selvagem (menino encontrado vivendo com lobos na floresta de Aveyron, na França). Embora não tenha tido sucesso nesse processo com Victor, em relação à língua francesa, este feito acabou influenciando na educação especial com seu programa de adaptação do ambiente; defendia que o ensino de língua de sinais implicava no estímulo da percepção de memória, da atenção e dos sentidos (BERTHIER, 1852; LANE, 1984; CARVALHO, 2007; 2010).

Já nos Estados Unidos, em 1814, T. H. Gallaudet (1787-1851) ao observar crianças brincando, percebeu que uma delas, Alice Gogswell (1805-1830), não participava das brincadeiras por ser surda e, era assim rejeitada pelas demais. Ficou tocado pelo fato de a menina não ter escola para frequentar, pois não existia nenhuma escola para crianças como ela no país. Por isso, ele tentou ensiná-la pessoalmente. Junto ao pai de Alice, o doutor Masson Fitch Gogswell (1761-1830), pensou na possibilidade de criar, então, uma escola para surdos.

Assim, Gallaudet partiu para Europa a fim de buscar métodos especializados de ensino a escola *Watson's Asylum*, na Inglaterra. Gallaudet conheceu o trabalho de Braidwood, que utilizava a língua oral no processo de educação de surdos, porém negaram-se a expor as ferramentas pedagógicas ali utilizadas. Por conta desse fato, decidiu ir para a França onde foi acolhido e impressionou-se com a língua de sinais usada por Sicard, sucessor de L'Épée.

Ao voltar à América, Gallaudet trouxe também aquele que havia sido considerado, até então, o melhor aluno do Instituto Nacional para Surdos Mu-

dos de Paris o professor surdo Laurent Clerc (1785-1869). Durante a viagem de retorno, de cerca de 50 dias, Clerc ensina Gallaudet a língua de sinais, e Gallaudet ensina o inglês para Clerc. Assim, em parceria, fundam em *Hartford*, a primeira escola nacional e permanente para surdos, o *Asilo de Connecticut para Educação e Ensino de Pessoas Surdas e Mudas*. O sucesso imediato da empreitada induziu abertura de outras escolas em diferentes distritos do país; a língua de sinais era utilizada por quase todos os professores de surdos daquela época (LANE, 1984; CARVALHO, 2007; 2010).

Em 1846, o pai do inventor do telefone Alexander Graham Bell (1847-1922), o Sr. Alexander Melville Bell (1819-1905), e professor de surdos inventou um sistema de códigos e símbolos, que utilizava desenhos dos lábios, garganta, língua, dentes e palato, para os surdos repetirem, que foi por ele chamado de fala visível ou linguagem visível (LANE, 1984; CARVALHO, 2007; 2010).

Em 1855, Eduardo Huet (1822-1882), professor surdo com experiência acadêmica (mestrado e cursos em Paris), poliglota, chega ao Brasil com o Imperador Dom Pedro II, e abre uma escola para surdos, no ano de 1857. A primeira escola para surdos no Brasil foi fundada pela Lei n.º 939, de 26 de setembro, na cidade do Rio de Janeiro, com o nome de o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos hoje conhecido como, Instituto Nacional de Educação de Surdos (site do INES). Dessa forma, a língua brasileira de sinais (Libras), surgiu, da mistura da língua de sinais francesa com os sistemas já usados pelos surdos de várias regiões do Brasil.

Em 1861, Huet deixou o Brasil, em função de problemas pessoais, e foi lecionar para surdos no México. Nesse período, o INES foi dirigido pelo frei João do Monte do Carmo, que logo abandonou o cargo alegando dificuldades, e foi prontamente substituído por Ernesto do Prado Seixas. Em 1862, o cargo

de diretor do INES, foi ocupado por uma pessoa que não tinha experiência com surdos, o doutor Manoel Magalhães Couto (STROBEL, 2009; INES, 2018).

No ano de 1864, nos Estados Unidos, foi inaugurada a primeira universidade para surdos, a Universidade Gallaudet (Washington, EUA). Um sonho de T. H. Gallaudet, realizado pelo filho, E. M. Gallaudet (1837-1917) (LANE, 1984; CARVALHO, 2007; 2010).

Em 1867, A. G. Bell, nos EUA, estuda acústica e fonética com o intuito de compreender melhor o problema. (LANE, 1984; CARVALHO, 2007; 2010).

No Brasil, no ano de 1868, após uma inspeção governamental, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos foi avaliado mais como um asilo de surdos do que uma escola, sendo então o doutor Manoel Magalhães, demitido e Tobias Leite assumindo a direção (STROBEL, 2009; INES, 2018).

Nos anos entre 1870 e 1890, A. G. Bell publicou vários artigos e fez críticas aos casamentos entre pessoas surdas. Além disso, ele alegava que a cultura surda e as escolas residenciais para surdos eram fatores que contribuíam para o isolamento dos surdos na sociedade. Ele se manifestava contra a língua de sinais por entender que ele não conduzia a pessoa surda para o desenvolvimento intelectual. Em 1872, abriu sua escola de formação de professores em Boston, e publicou um livreto, que tratava de um método pioneiro sobre a fala visível, iniciado originalmente por seu pai. Em 1873, na Universidade de Boston, Bell ministra aulas sobre a fisiologia da voz para surdos. Casou-se no ano 1877, com uma empresária a surda a sra. Mabel Gardiner Hulbard (1857-1923) (LANE, 1984; CARVALHO, 2007; 2010).

Nesse período no Brasil, em torno de 1875, Flausino José da Costa Gama, que lá também havia atuado como professor repetidor no período entre os anos de 1869 e 1878, publicou a *Iconografia dos sinais dos surdos-mudos* tornan-

do-se o primeiro dicionário de língua de sinais no Brasil (SOFIATO e REILY, 2011; INES, 2018).

No Congresso Internacional de Surdo-Mudez, ocorrida em Milão, Itália, em 1880, o método oral foi defendido, votado e consagrado como o mais adequado a ser adotado pelas escolas de surdos. Este fato, fez com que a língua de sinais fosse oficialmente proibida sob a alegação de que ela restringia a capacidade de fala dos surdos. Entre os argumentos, dizia-se que pessoas surdas eram preguiçosas para falar preferindo a usar a língua de sinais. Bell influenciou grandemente nessa decisão. Esse congresso patrocinado e organizado em Milão, na sua maior parte por especialistas defensores do oralismo que fizeram prevalecer esse método no ensino dos surdos através de manobras pouco éticas. Na votação na assembleia geral realizada, foi negado o direito de voto a todos os professores surdos. Assim, dos 164 representantes presentes (a maioria ouvintes), apenas cinco deles votaram contra o oralismo puro (LANE, 1984; CARVALHO, 2007; 2010).

Helen Keller (1880-1968), nascida no Alabama, EUA, tornou-se conhecida na história dos surdos. Ela ficou surda e cega aos 2 anos e, por esse motivo, não desenvolveu a fala. Aos 7 anos de idade, a professora Johanna Mansfield Sullivan Macy (1866-1936), mais conhecida como Anne ou Annie Sullivan, passou a ser sua tutora. Annie Sullivan conseguiu ensinar o alfabeto manual tátil (método empregado pelos surdos-cegos) a ponto de Keller poder obter graus universitários. Helen Keller publicou trabalhos autobiográficos (CARVALHO, 2007; 2010).

No dia seis de julho de 1957, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos passou a se chamar Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), pela Lei n.º 3.198. Nessa época, Ana Rímoli de Faria Dória assumiu a direção do INES de 1951 até 1961, com a assessoria da professora Álpia Ferreira Couto-

-Lenzi (1934-2017) (RODRIGUES e GONTIJO, 2017; *site* do INES). A língua de sinais foi, então, oficialmente proibida nas salas de aula, mas, apesar disso, os alunos surdos continuaram a usá-la no ambiente escolar (STROBEL, 2009; INES, 2018).

Em *Language Structure: an Outline of the Visual Communication System of the American Deaf*, publicado em 1960, William Clarence Stokoe, Jr. (1919-2000) afirma que a *American Sign Language* (ASL) contém todas as características de língua oral. Essa publicação foi mais uma, dentre as muitas pesquisas que foram desenvolvidas na época tanto nos EUA como na Europa. Na Universidade Gallaudet no ano de 1969, adotou-se a estratégia que ficou conhecida como Comunicação Total. No Brasil, Eugênio Oates, um padre de origem americana, publicou *Linguagem das mãos*, que contém 1.258 sinais fotografados (LANE, 1984; CARVALHO, 2007; 2010; SACKS, 2015).

No ano de 1977, foi criada Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (FENEIDA), em defesa da pessoa surda no Brasil. A Confederação Brasileira de Desportos de Surdos (CBDS) foi fundada em 1994, em São Paulo com a finalidade de representar e desenvolver o esporte com excelência. No ano de 1987, foi fundada a FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos), no Rio de Janeiro, reestruturada pela antiga FENEIDA. A primeira revista da FENEIS, publicada em 1999, foi lançada com capa de Silas Queirós, um desenhista surdo. Em 2002, foi criada a formação de agentes multiplicadores da Libras em Contexto pelo MEC/FENEIS. No ano de 2006, teve início o curso a distância de Letras-Libras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em nove polos de ensino (GOLDFELD, 2002; STROBEL, 2009)

Controvérsias e inconsistências na história da educação dos surdos

É nítida a influência de Berthier (1852), escrito em francês, no século XIX, e Lane (1984), produzido em inglês, já no século XX, nas obras em português de Paulo Vaz de Carvalho. Assim como Carvalho, em diversas de suas obras (em Portugal), Strobel (2009), no Brasil, tentou resumida e esquematicamente apresentar os principais marcos teóricos na história da educação dos surdos no mundo e no Brasil para seus alunos da UFSC. Apesar de todo esforço ser muito válido, os autores desse tema não apresentam uma visão crítica em suas perspectivas.

Impressionante Lima (2022) ter questionado a concepção dada acerca da fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos no Brasil, hoje, INES e tensionado a afirmação de que o Imperador D. Pedro II teria um neto surdo, fruto do casamento de sua filha, Princesa Isabel, nascida em 1846, com o Conde D'Eu. Caso este realmente fosse o motivo de criação do INES, a Princesa teria apenas 10 anos de idade, portanto, como poderia estar casada e com filhos?

Lima (2022) inquieta seu leitor com sua indagação. Ou seja, por mais que, na época, os casamentos pudessem ser precoces e a concepção de bebês também, não foram encontrados ainda registros materiais e documentos históricos que denunciassem a existência dessa criança surda na Família Regente na época do Império, mais precisamente no Segundo Reinado (1840-1889).

O que se escuta, na realidade, são rumores no próprio INES que dão conta dessa suposta história e da motivação pessoal do imperador. Por isso, Reis (2002) afirma em sua dissertação de mestrado que um antigo funcionário do instituto relatou em entrevista que “o neto surdo existiu”, mas como já foi dito, nenhum documento chegou a ser realmente averiguado para comprovação de tal mito.

Assim como essa inconsistência foi detectada, vários autores, como alguns exemplos coletados – Sofiato e Reily (2011); Sofiato et al. (2020) e Santos e Sofiato (2020) – preocupam-se com essa situação e também questionam informações não fidedignas. Acredita-se que, talvez, haja uma possível romantização e criação de mitos nesse processo histórico. Questionam-se, consequentemente, os verdadeiros interesses por trás desse tipo de criação de narrativas na educação dos surdos advindos da influência da tríade principal que interessa aos estudiosos brasileiros: França, Alemanha, Portugal; as matrizes da fortíssima raiz europeia importada na nossa colonização (LIMA, 2022).

Já, em contrapartida, nos EUA, o processo foi muito diferente por valorizar a linguagem gestual, considerando a mímica – mesmo que proibida pelo Congresso de Milão (1880) – a verdadeira forma de comunicação e organização do pensamento do surdo. A escola americana foi desenvolvida pelo abade Sicard e posteriormente pelos Gallaudet (pai e filho) (LANE, 1984; SACKS, 2015).

O que vale uma profunda discussão é que, talvez, a história da educação dos surdos não seja tão simples como vem sendo apresentada. O seu desenvolvimento não foi tão linear e instrumental como está na literatura e é repetidamente propagado pelos esquemas e tabelas de cursos ministrados pelo Brasil (LIMA, 2022).

Metodologia

A presente pesquisa consiste no levantamento exploratório bibliográfico histórico-documental, por meio de buscas nas fontes primárias possíveis com o auxílio da internet e da utilização de ferramentas como o Google Acadêmico e o *site* oficial do INES. Entretanto, para a leitura do rico material encontrado, necessitou-se de alguns contatos e procedimentos, enumerados a seguir.

Em primeiro lugar, uma consulta por *e-mail* ao autor Paulo Vaz de Carvalho, que leciona na UCP (Universidade Católica Portuguesa), em Lisboa, que enviou gentilmente seu material bibliográfico. Em segundo, o empréstimo feito à Biblioteca do INES de um dos livros esgotados do professor Paulo Vaz de Carvalho, por um docente da instituição. Em terceiro, uma conversa informal de encontro casual no INES com o doutorando em Educação da UFMS (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul), Carlos Roberto de Oliveira Lima, de onde surgiu o debate sobre questões relevantes de inconsistências da apresentação da história da educação dos surdos, principalmente na primeira metade do século XVI, no Brasil. Em quarto lugar, o envio de valiosas referências para um estudo ainda mais aprofundado da questão.

Por fim, foi realizada uma apresentação na disciplina Seminários, do curso de Mestrado Profissional em Ensino de Química do PEQui-UFRJ.

Resultados e Discussão

A partir das buscas realizadas nas fontes apresentadas na metodologia citada, pôde-se encontrar um material bastante interessante, porém de difícil acesso. As teses, monografias, artigos e resumos de trabalhos apresentados em congressos referenciavam suas fontes bibliográficas primárias, em muitos casos, como indisponíveis ou esgotadas. Isso gerou a necessidade de contato com o autor mais encontrado na literatura sobre o tema da história da educação dos surdos em português, o que fez com que o professor Dr. Paulo Vaz de Carvalho (UCP) de Lisboa fosse procurado a distância.

O primeiro contato com Carvalho foi feito pelo *Facebook*, através da troca de mensagens instantâneas às quais o professor de pronto respondeu, explicando que o livro que procurávamos, resenhado em *Breve história dos sur-*

dos no mundo e em Portugal, editado em 2007 (CARVALHO e CONFORTO, 2014) estava esgotado. Segundo ele, os editores, em processo de doutoramento, estariam fora de Portugal, então não teríamos acesso à versão digital.

Apesar disso, ele gentilmente se dispôs a enviar versões eletrônicas de outros dois livros de sua autoria com conteúdo atualizado e similar ao do livro publicado em 2007: *História da educação de surdos I* (2010) e *História da educação de surdos II* (2012), igualmente esgotados. Como ele os utilizava com seus alunos e haviam sido publicados na editora da UCP, por sorte, tinha os seus arquivos digitais.

Conforme prometido, logo em seguida, enviou-nos o material, juntamente com mais dois outros *e-books*: um sobre a Casa Pia – *A educação de surdos na Casa Pia de Lisboa: resenha histórica* (2019) – e outro sobre a biografia do abade L’Epée – *A herança do abade de L’Epée na viragem do século XVIII para o século XIX* (2013). Desse modo, a exploração do material também foi tão imediata quanto o seu envio, e foi possível averiguar um rico material com relatos históricos fundamentais para o entendimento de questões-chave para a pesquisa em curso. Mas ainda faltava uma peça primordial para o quebra-cabeça do processo da história da educação dos surdos, principal e intrinsecamente ligada à fundação do INES e de todo desenvolvimento da educação de surdos no Brasil: o livro editado em 2007.

Uma minuciosa e profunda pesquisa em todo conteúdo histórico do *site* do INES, onde se encontravam vários documentos históricos, publicações especiais comemorativas, revistas e anais de congressos, mostrou não haver nada parecido com a publicação de Carvalho (2007). Em meio às buscas, foi encontrado um artigo publicado em um dos anais de congressos do INES sobre essa obra. Na realidade, tratava-se de uma resenha do próprio autor com coautoria

de uma especialista na área aqui no Brasil, docente do próprio instituto (CARVALHO e CONFORTO, 2014).

Mais uma vez, constatava-se a grande importância do conteúdo do livro e, por isso, a biblioteca do INES foi contactada. Por telefone e pelo *WhatsApp*, foi informada a existência de um único exemplar impresso dessa obra, cujo empréstimo só poderia ser realizado internamente por algum servidor do instituto. Graças a um contato pessoal com um docente da escola, foi possível o empréstimo por 14 dias.

De fato, o livro é muito rico e criterioso, traz em seu texto informações bastante importantes para a construção da historicidade do processo de formação da educação dos surdos no Brasil. Trata-se de uma obra que deveria ser amplamente aberta e facilitada, cujo acesso não deveria ser tão tortuoso como o aqui narrado.

Quando o livro foi devolvido, casualmente houve um encontro com Roberto Lima, doutorando em Educação na UFMS que, em conversa informal, comentou sobre suas publicações e dúvidas, desde o seu mestrado, quanto à forma que é apresentada a história da educação dos surdos no Brasil. Lima (2022) questiona com coerência e referência na literatura, baseado em provas documentais advindas de sua pesquisa de mestrado também na UFMS, as diversas inconsistências de dados históricos mitificados e proliferados pelo ensino para e sobre os surdos.

Como o autor mesmo denomina são “invenções discursivas” que acabam sendo consideradas verdades históricas, através de sua repetição em trabalhos, livros, teses, mesmo rechaçadas no discurso da comunidade surda e até mesmo na comunidade acadêmica. São apresentadas sem qualquer cuidado e viés científico ou epistemológico, não sendo baseadas em nenhum levantamento mais sério que as mantenham vivas.

Embora pareça mais cômodo apresentar uma linha do tempo comentada como fez Strobel (2019) na UFSC, no material criado, para ser utilizado em sua disciplina sobre o tema, a simplificação pode gerar problemas. Dessa forma, caso os alunos não sejam provocados, talvez não sejam gerados questionamentos e nem criticidade. Os argumentos ali apresentados podem parecer suficientes para os alunos, ouvintes ou não, acreditarem em informações simplificadas nem sempre passíveis de verificação, como, por exemplo: a existência do neto surdo do Imperador. Nesse caso, havia indícios de que os fundadores poderiam possuir parentes ou serem surdos. É possível que se trate de uma visão romantizada e mitificada da história dos surdos no Brasil.

Como se pode observar, o surdo sempre foi e continua sendo visto por meio de um olhar capacitista pela sociedade (MELLO, 2014; 2020), salvo alguns países e povos na Antiguidade, nos quais o surdo era considerado quase como uma divindade (LANE, 1984; CARVALHO, 2007; 2010; SACKS, 2015).

A pesquisa em questão foi apresentada como seminário de aula da disciplina Seminários do PEQui-UFRJ, parte da grade curricular do Mestrado Profissional em Ensino de Química do Programa de Pós-graduação em Ensino de Química no Instituto de Química da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PEQui-UFRJ). O teor do material estudado foi contextualizado à pesquisa de doutorado de Passinato e proferido com a presença de seu orientador, o professor Masuda, promovendo, logo em seguida à apresentação, um debate onde se pôde constatar que os discentes e docentes não conheciam muitos detalhes e curiosidades da história da educação dos surdos tanto no mundo como, principalmente no Brasil.

O público presente inclusive desconhecia fatos relevantes relacionados ao passado sofrido dos surdos, embora seja tão importante saber que eles foram invisibilizados por não terem acesso à educação, aos seus direitos como pessoa.

Por muito tempo foram considerados praticamente animais, sem pensamento nem razão (BERTHIER, 1852; LANE, 1984; GOLDFELD, 2002; CARVALHO, 2007; 2010; 2012; STROBEL, 2009; SACKS, 2015). O material conseguido também foi apreciado pela audiência, principalmente para conhecerem o livro *Breve história dos surdos no mundo e em Portugal*, que se mostrou tão raro e pouco disseminado.

Considerações Finais

O principal autor que se aprofunda sobre a história da educação dos surdos no mundo na nossa língua é o professor português Paulo Vaz de Carvalho. Esse autor escreveu livros de difícil acesso, ou esgotados em editoras estrangeiras. Assim, dependemos de leituras das produções de seus debatedores que, porventura, tenham conseguido consultar o único exemplar restante no INES ou sejam seus parceiros de publicação. Esse fato dificulta a pesquisa e os estudos sobre esse processo tão importante para a compreensão de muitas características da cultura surda, de sua forma de comunicação e de sua educação tão peculiar.

Sem as leituras realizadas, observa-se a visão dos seus debatedores com seus resumos esquemáticos que apresentam linhas do tempo contendo mitos repassados de geração em geração sem um adequado olhar crítico. Os textos propagam, por vezes, informações discursivas de difícil comprovação documental e, ajudam assim, a passar fatos não comprovados, mas que acabam sendo validados e perpetuados em publicações posteriores que os aceitam como verdadeiros.

Muitas inconsistências sem comprovação são reproduzidas e acredita-se que esse fato possa ter sido até proposital em alguns casos, pois os interesses na

educação dos surdos não devem ter sido somente por motivos caritativos ou de parentesco. Por detrás de tudo isso, pode ter havido interesses na exploração da mão de obra surda, interesses econômicos associados à exploração de escolas especializadas, investigações médico-científicas (sem o crivo ético) nos institutos fundados, utilizando a população surda que residia em tais instituições, entre muitos outros motivos levantados em conversa casual com Roberto Lima, assim como em sua dissertação de mestrado.

Nesse material há explicações históricas muito caras sobre os verdadeiros motivos para que as características mais peculiares da comunidade surda tenham sido desenvolvidas e sobre a conquista da liberação e regulamentação das línguas de sinais, uma validação da liberdade do surdo de se comunicar como quiser. Além disso, há a valorização do ensino especial, não o desvalorizando perante o processo de inclusão nas escolas regulares, que forçosamente faz com que o surdo se adapte ao ambiente do ouvinte, e não o contrário.

Essas questões existem por conta da constante desvalorização linguística das línguas de sinais em relação às demais línguas verbais e escritas. O que é um equívoco social e cultural imenso por parte dos ouvintes.

Apesar dessa longa história de encontros e desencontros, há que se reconhecer a existência de avanços na situação no Brasil, em função das leis existentes e da promulgação da Constituição Brasileira de 1988, que trouxe reconhecimento da comunidade surda. Há que se reconhecer, também que esses avanços ainda são insuficientes e que há ainda um longo caminho a ser percorrido para a inclusão total desta comunidade na sociedade brasileira.

Referências

BERTHIER, F. **L'Abbé de L'Epée**. Michel Lévy Frères, Libraires-Éditeurs. Paris: 1852. *In: The Project Gutenberg eBook of L'Abbé de L'Epée: savie, sonapostolat, sestravaux, salutte et sessuccès*. Chuck Greif e equipe de transcrição profissional distribuidores, DP Europe; produzido das imagens disponíveis em Bibliothèque Nationale de France (BNF/Gallica), 2011 [eBook #36972]. Disponível em: <http://gallica.bnf.fr>. Acesso em: 25 maio 2023.

BRASIL: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. ROCHA, S. M. da. Instituto Nacional de Surdos: Uma iconografia dos seus 160 anos (impresso, CD e digital). Rio de Janeiro: INES, 2018. 190 p. Disponível em: ines.gov.br. Acesso em: 25 maio 2023.

BRASIL: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Portal do Instituto Nacional de Surdos (INES). Disponível em: ines.gov.br. Acesso em: 25 maio 2023.

BULWER, J. Chirologia, or The Natural Language of the Hand. Folger Shakespeare Library. Londres: 1644. *In: The Public Domain Review (blog)*, nov. 2016. Disponível em: <https://shre.ink/chirologia1644>. Acesso em: 25 maio 2023.

CARVALHO, P. V. de. **Breve história dos surdos no mundo e em Portugal**. Lisboa: Surd'Universo Livraria Especializada Ltd., 2007. 172 p.

História da educação dos surdos I. Lisboa: UCP, 2010. 79 p.

História da educação dos surdos II. Lisboa: UCP Editora, 2012. 104 p.

A herança do abade de L'Epée na viragem do século XVIII para o século XIX. Lisboa: The Factory, 2013. 232 p.

A educação de surdos na Casa Pia de Lisboa: resenha histórica. Lisboa: Casa Pia, 2009. 128 p.

CARVALHO, P. V. de; CONFORTO, S. F. Breve história dos surdos no mundo e em Portugal (Resenha do Livro). **Revista Espaço**, n.º 42. Rio de Janeiro: INES, jul./dez. 2014, p. 70-72.

COSTA, E. da S.; BARBOSA, M. de G. S. **História da educação dos surdos (Aula 2)**. Sergipe: CESAD/UFS, 2021, p. 16-26. 11 p.

FELIX, G; LAGE, A. (orgs). **Capitalismo e a surdez**. Foz do Iguaçu: El Tiple, 2021. 264 p.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 7. ed. São Paulo: Plexus, 2002. 172 p.

LANE, H. **When the Mind Hears: a History of the Deaf**. Nova York: Vintage Books, 1984. 811 p.

LIMA, C. R. de O. E sobre o neto surdo de D. Pedro II, alguém já ouviu falar? *In: REUNIÃO REGIONAL DA ANPED CENTRO-OESTE, XVI., 2022. Anais...* Campo Grande, MS: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UEMS, 2022^a. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/p/centrooeste2022/trabalhos?page=5>. Acesso em: 07 abr. 2023.

MELLO, A. G, de. **Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência**. 2014. 260 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/182556>. Acesso em: 30 maio 2023.

_____. **Corpos(in)capazes: A crítica marxista da deficiência. As lutas anticapacitistas e anticapitalistas estão do mesmo lado da trincheira. Jacobin**, especial 2020: Revolta na Razão, p. 99-102. Disponível em: jacobin.com.br. Acesso em: 25 maio 2023.

OVIEDO, A. **El libro «Refugium Infirmorum»** (Madrid, 1593), **del monje franciscano Fray Melchor de Yebra**. Cultura Surda [site]. Berlim: Seção de Clássicos, 2017. Disponível em: <https://cultura-sorda.org/refugium-infirmorum/>. Acesso em: 25 maio 2023.

PLATÃO. **Crátilo:** ou sobre a correção dos nomes. Tradução: Celso de Oliveira Vieira. São Paulo: Paulus, 2014. 266 p.

PORTUGAL – Ministério do Trabalho, da Solidariedade e Segurança Social: CASA PIA DE LISBOA [*site*]. Disponível em: <https://casapia.pt/>. Acesso em: 25 maio 2023.

RODRIGUES, E. G.; GONTIJO, C. M. M. Descentralização da educação de surdos no Brasil e seus desdobramentos no Espírito Santo. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 229-243, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701154583>. Acesso em: 25 maio 2023.

SACKS, O. W. **Vendo vozes:** uma viagem ao mundo dos surdos. 4. reimp. da 1. ed. Coleção Companhia de Bolso. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. 215 p.

SANTOS, A. N. M. dos; SOFIATO, C. G. A educação de surdos no século XIX e a circulação da Língua de Sinais no Imperial Instituto de Surdos-Mudos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e228663, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698288663>. Acesso em: 25 maio 2023.

SOFIATO, C. G.; CARVALHO, P. V. de; COELHO, O. A educação de surdos no Brasil no século XIX e o legado de países europeus. **Rev. Educ. Questão**, v. 59, n. 59, Natal, jan./mar. 2021. Epub: 18 abr. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2021v59n59id23212>. Acesso em: 25 maio 2023.

SOFIATO, C. G.; REILY, L. H. “Companheiros de infortúnio”: a educação de “surdos-mudos” e o repetidor Flausino da Gama. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48 set./dez. 2011, p. 625-812. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000300006>. Acesso em: 25 maio 2023.

STROBEL, K. L. **História da Educação de Surdos (texto base da disciplina).** UFSC. Florianópolis: 2009. 49 p. Disponível em: <https://shre.ink/Strobel2009>. Acesso em: 25 maio 2023.

REIS, V. P. F. **A criança surda e seu mundo:** o estado-da-arte, as políticas e as intervenções necessárias, 1992. 217 p. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1992.

CAPÍTULO 3

ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO PERÍODO DE AULAS REMOTAS: CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS DOCENTES DE DUAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE¹

Rozeli de Farias

Maria Zildelaine de Queiroz Santos

Doi: 10.48209/978-65-5417-117-2

Introdução

Nos últimos dez anos, a educação especial numa perspectiva inclusiva vem ganhando destaque nos diversos quesitos que a visibilidade do desenvolvimento humano, entre eles: o direito do estudante com deficiência intelectual de participar de processos formativos na escola; o desenvolvimento de aquisição

¹ Artigo publicado no VII CONEDU - Conedu em Casa... Campina Grande, 2021

de aprendizagem, quanto na obrigatoriedade de todas as crianças público-alvo da Educação especial, estarem matriculadas na Escola Básica, e serem alfabetizadas (BRASIL, 2007; 2008). Porém, apesar do aumento significativo de matrículas das crianças com Deficiência Intelectual nas escolas da Educação Básica brasileira, muito são os desafios para os professores trabalharem com os estudantes na sala de aula.

Neste sentido, para manter a criança na escola, é preciso compreender que a educação inclusiva vai muito além de questões de acesso/entrada na escola, tendo em vista, que para se trabalhar a alfabetização de crianças com deficiências, é preciso os docentes terem conhecimentos necessários e práticos, sobre questões da Educação Especial. E, entender seus pressupostos legais, bem como, desenvolver ações com objetivos como ponto de partida para desenvolver estratégias de ensino com adequação curricular, compreendendo que as crianças não são homogêneas, e que se desenvolvem em seu tempo e ritmo próprio. O intuito do aluno ser matriculado na escola, como retrata os documentos legais (BRASIL, 2007; 2008; 2010; 2015), além de questões como desenvolvimento da aprendizagem dos discentes, os professores devem ter um olhar sensível diante das suas possibilidades, oportunizando sempre através de suas potencialidades/capacidades.

Meletti e Kassar (2013) destacam a importância de os professores desenvolverem diversas estratégias que ajudem os estudantes com deficiência intelectual a se apropriarem do ensino que os professores mediam na sala de aula. Para que ocorra isso, deve se oportunizar aos alunos, acesso as diferentes leituras e escritas dos diferentes gêneros textuais, dando-lhes significados às suas vidas.

A Escola Básica, diante dessa nova abordagem de concepção de educação inclusiva, precisa desenvolver ações que viabilizem mudanças no trabalho

pedagógico dos docentes, quanto nas rotinas do seu dia a dia, pois o trabalho da inclusão de todos os estudantes deve conter empatia de todos os profissionais da educação frente às questões inerentes ao respeito das diferenças de gênero, etnias e diversidades, Meletti e Kassar (2013); Santos (2012), Plast (2007), Carvalho (2007).

Com base nesses estudos, com a chegada do Novo Vírus (covid-19), as escolas tiveram que se adequar ao novo sistema remoto de ensino, e, justamente a pesquisa tenta compreender como se dá esse processo de aulas remotas das professoras alfabetizadoras para às crianças com deficiência intelectual. Assim foram feitas as seguintes perguntas: como os professores alfabetizadores da Rede Municipal de ensino do Recife, durante o processo pandêmico da COVID-19, fazem uso das atividades remotas acerca da alfabetização de alunos com deficiência intelectual? Essas práticas de alfabetização remotas contribuem para o processo de aprendizagem da leitura e escrita em crianças com deficiência intelectual? Quais os recursos e estratégias didáticas oferecidas aos estudantes com deficiência intelectual durante as aulas no período pandêmico da COVID -19? A partir do cenário pandêmico que se apresenta nas escolas acerca da COVID-19, e que impactou toda uma sociedade.

A escola diante ao enfrentamento dos “problemas caóticos de saúde” acerca da COVID-19, houve necessidade de as escolas inserirem ao modelo remoto de comunicação para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem “a distância”. A responsabilidade da escola nesse sentido, foi de promover situações as quais todos os estudantes, inclusive os alunos com deficiência intelectual não pudessem parar de estudar.

Metodologia

Visando compreender como os professores alfabetizadores trabalham atividades de alfabetização com crianças com deficiência intelectual no período de aulas remotas - (covid-19), o nosso trabalho teve como objetivo: analisar como as professoras alfabetizadoras da rede Municipal do Recife desenvolvem atividades da alfabetização em alunos com deficiência intelectual no cenário das aulas remotas devido a covid-19.

Para o desenvolvimento e construção da pesquisa, fundamenta-se da abordagem qualitativa, através de fontes bibliográficas, acerca das concepções e práticas alfabetizadoras, também, se baseia através das rotinas de trabalho de duas professoras alfabetizadoras da rede Municipal do Recife. O intuito dessa pesquisa, é compreender como as atividades da alfabetização com estudantes de deficiência intelectual, estão sendo dirigidas pelas professoras alfabetizadoras da rede escolar do Recife (LUDKE; ANDRÉ 1986).

Quanto aos procedimentos de coleta de dados, a pesquisa será feita unicamente em um único momento – através da ferramenta tecnológica *online*, *sob* perguntas objetivas e subjetivas de um questionário desenvolvido pela plataforma *google* formulário (e-mail Gmail). O questionário foi construído para traçar o perfil das professoras, como também questões relacionadas ao trabalho da alfabetização das crianças com deficiência intelectual. Esse procedimento (questionário) se aplicou, por entender ser um momento delicado (Corona-Vírus) que estamos vivenciando no momento.

Para análise de dados, o questionário com as professoras alfabetizadoras, foram utilizadas as três fases básicas da análise de conteúdo descritas por BARDIN (1979), nas quais são elas: a pré-análise, a descrição analítica e a interpretação inferencial. As discussões dos dados diante do confronto das ideias

dos autores (fontes bibliográficas) nos permitiram ter um entendimento mais detalhado de suas práticas e concepções do trabalho com a alfabetização de alunos com deficiência intelectual.

Práticas Alfabetizadoras: Concepção de Alfabetização

As concepções sobre alfabetização, assim como as metodologias de ensino da alfabetização, têm passado por várias mudanças principalmente questões de concepção a serem adotadas no campo educacional. Em diferentes contextos da nossa história, o diálogo das práticas alfabetizadoras no Brasil acontece há bastante tempo, visando em torno de quase 40 anos. Nesse intervalo de tempo, várias pesquisas desenvolvidas acerca da alfabetização de crianças foram julgadas como “apropriadas”, trazendo para o campo educacional contribuições para o exercício dos professores em sala de aula, bem como o desenvolvimento das formações continuadas para professores que trabalham com a alfabetização nas escolas. Dessa maneira, simultaneamente, essas mudanças acerca da maneira “correta” de alfabetizar vem mudando gradativamente (MORAIS; LEITE 2017). Os velhos métodos tradicionais da alfabetização que perpetuaram por muito tempo nas práticas dos professores alfabetizadores nas escolas brasileiras, que visa a escrita como um código, na qual é ensinado a criança memorizar as letras, sem reflexão nenhuma sobre a escrita de palavras. Dentre os métodos tradicionais de ensino da alfabetização os mais conhecidos são: sintéticos e analíticos que se enquadram nas metodologias dos métodos fônicos e silábicos.

Para Moraes e Leite, (2012) os métodos tradicionais de ensino são ineficientes para o desenvolvimento da aprendizagem, porque concebe o aluno como uma tábula rasa, prontos a receber informações e ensinamentos a serem repetidos, memorizados ou decodificados, com a utilização de atividades mecâ-

nicas que não incentivam as crianças à compreensão e reflexão sobre o sistema de escrita alfabética.

A partir da perspectiva do Alfabetizar letramento, defendido por Soares (2011; 2020) a qual defendemos aqui nesta pesquisa, a alfabetização de todas as crianças pequenas das escolas brasileiras: alfabetização na perspectiva do letramento – *alfabetizar letrando*, por entender, que essa concepção de alfabetização lida com a escrita como processo de representação notacional, a qual a criança pode refletir por meio de como as letras notam e representam a sua unidade sonora, ao mesmo tempo que ensinado, o aprendiz pode ler, escrever e produzir textos reais, nas práticas sociais da cultura dos escritos. (MORAIS, 2012).

[...] alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente. A alfabetização – aquisição da tecnologia da escrita - não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades do letramento (SOARES, 2020, p.27)

A partir de um trabalho sistemático da alfabetização com atividades de leitura e escrita, a criança pode refletir sobre *o que e como* as palavras notam e representam - fonemas - grafemas (LEAL, SILVA, COSTA; PIMENTEL, 2020; MORAIS, 2012).

Os autores supracitados vêm assumindo uma posição de defesa de que para desenvolver o processo de alfabetização em crianças pequenas é preciso introduzir nas rotinas diárias das professoras alfabetizadoras, atividades da alfabetização e letramento, porque contempla diferentes dimensões do trabalho pedagógico, incluindo a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, como práticas de leituras e produção textos reais. Partindo disso, Moraes (2019) acredita que alfabetizar letrando, são dois contextos distintos de práticas para se al-

fabetizar crianças, porém inseparáveis, porque são ações trabalhadas na escola para que o indivíduo desenvolva habilidades da língua portuguesa no que se refere a oralidade e escrita alfabética.

Alfabetização de Crianças com Deficiência Intelectual na Escola Básica

As crianças com deficiência intelectual matriculadas na Escola Básica, em seu processo formativo de aprendizagem relacionado ao ensino da alfabetização, elas aprendem iguais e se apropriam da aquisição da leitura e escrita da mesma forma como outras crianças sem deficiência. Isso pode acontecer, se a escola colaborar com um bom trabalho feito pelos profissionais da escola: professor da sala comum e o professor especialista (AEE), juntamente desenvolver um ensino sistematizado, com metodologias ajustadas e com adequação curricular (OLIVEIRA, 2013; SANTOS, 2012). Mas, apesar de suas dificuldades que as limitam em “viver socialmente” com outras pessoas e ambientes, aspecto que comprometem: a fala, seu modo de raciocinar (por ser mais lento), com um bom trabalho organizado e colaborativos das professoras da classe comum e professora especialista do AEE, podem desenvolver habilidades intelectuais, através de suas destrezas motoras e cognitiva que conseguem aprender e avançar na aprendizagem, podendo vir a superar suas dificuldades (OLIVEIRA, 2013).

Essas dificuldades, segundo Oliveira, estão relacionadas:

...dificuldade de realizar ações que exijam maior controle manual, destreza e agilidade de movimentos; sua expressão corporal, postura e alguns comportamentos, em sua totalidade, indicam um desenvolvimento que não está em sintonia com o esperado das crianças da mesma idade, expressam uma diferença nos modos de relacionar-se com o meio físico e social e consigo mesmo (OLIVEIRA, 2013, p.207).

Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD, 2011) define deficiência intelectual como um funcionamento intelectual (QI) inferior à média, havendo limitações significativas das competências práticas, sociais e emocionais, além das dificuldades adaptativas, através de um ritmo mais lento do que outras pessoas.

Dessa maneira, a entrada da criança com deficiência intelectual na escola, é dar acolhimento e acessibilidade social e intelectual que são garantia do direito legal que todos têm. As instituições de ensino, devem adaptar-se as condições dos alunos, visto que, é preciso repensar que a escola é um campo heterogêneo de pessoas, que se desenvolvem de várias maneiras e possuem diferenças no modo de pensar, aprender e se desenvolver (SANTOS, 2012).

Outro ponto que merece um olhar sensível, é pensar acerca do processo da alfabetização das pessoas com deficiência intelectual, pois, o trabalho não é tão simples assim. Os docentes alfabetizadores devem perceber que a inserção e inclusão do aluno com deficiência intelectual nas atividades com a alfabetização, não se faz acontecer do dia para noite, que não é algo simples e fácil; pois as atividades apresentadas a criança com deficiência intelectual necessitam ser ajustada as suas necessidades particulares.

Assim, crianças com deficiência intelectual em contato com as atividades da alfabetização apresentadas pelo professor alfabetizador, explorará um mundo cheio de descobertas através das diversas leituras em contato com a escrita e, dentro desse universo, canalizam seus sons, percebendo o que elas denotam e representam variedades de signos linguísticos que os oportunizam reconhecer que são capazes de construir significados.

Para se trabalhar a alfabetização das pessoas em seu processo de esco-

larização, é preciso reconhecer que o processo de alfabetização com a criança com deficiência será de acompanhamento sempre de um adulto, isso porque as atividades que lhe são atribuídas em princípio de sua escolarização, será de maior desafio até a criança conseguir realizar sozinha.

Vygotsky (1987) enfatiza que o aprendizado é um elemento forte que direciona o desenvolvimento cognitivo da criança e o precede:

... o processo de aprendizado siga sua própria ordem lógica, desperta e dirige na mente da criança, um sistema de processos oculto à observação direta e sujeito às suas próprias leis de desenvolvimento. Desvendar esses processos de desenvolvimento estimulados pelo aprendizado é uma das tarefas básicas do estudo psicológico do aprendizado (p .88).

Desse modo, é através da cooperação com professores alfabetizadores e os profissionais da escola que a criança começa a realizar com ajuda daquilo que mais tarde ela será capaz de fazer sozinha. (Zona de desenvolvimento proximal) acredita Vygotsky.

Amostra dos Dados Coletados

Mediante o questionário aplicado (*online*) sob a ferramenta formulário google, às duas professoras Maria e Carla por nomes fictícios, ambas têm formação em Pedagogia, trabalham na Rede Municipal do Recife, e são também, alfabetizadoras de Crianças com Deficiência Intelectual. Ambas, têm Especialização em Educação Especial, ambas as professoras trabalham com o processo de alfabetização na Rede Municipal do Recife, como professora titular efetiva, há mais de cinco anos mostra a tabela a seguir:

Tabela - 1 Perfil dos professores

Professores (as)	Maria	Carla
Idade	40 anos	34 anos
Sexo	Feminino	Feminino
Formação (graduação e pós-graduação)	Pedagogia Educação especial	Pedagogia Psicopedagogia- Educação especial
Tempo como professora de escola	20 anos	8 anos
Tempo de professora alfabetizadora	19 anos	5 anos
Quantidades de crianças com deficiência intelectual existentes	1	1

Tabela - 2 Questões norteadoras do trabalho desenvolvido pelas professoras alfabetizadoras na escola com crianças com Deficiência Intelectual em processo de alfabetização.

PERGUNTAS	RESPOSTA – Maria	RESPOSTA – Carla
Qual a concepção de alfabetização adotado por você para o trabalho da alfabetização de crianças? Relatar.	“Métodos variados. Depende de cada situação”	“Alfabetizar é abrir o mundo para o estudante”
Fale um pouco sobre os conceitos de alfabetização e letramento.	“Alfabetização- é o processo de aprendizado da leitura e escrita. Letramento- é o desenvolvimento do uso competente da leitura e escrita nas práticas sociais”	“Esses dois conceitos devem andar de mãos dadas em todo processo de construção do conhecimento”

Como o professor da sala comum realiza as atividades da alfabetização com crianças com deficiência intelectual em tempo de pandemia da covid-19?	“Adaptando as atividades, de acordo com a situação de cada aluno”.	“É um desafio que tem que ser vivenciado na perspectiva de ajudar o estudante a se apropriar do conhecimento, respeitando sua trajetória”
Quais os recursos e estratégias usadas para desenvolver a alfabetização das crianças com deficiência intelectual?	“Jogos, materiais reciclados, músicas, celular... as estratégias vão depender dos recursos”	‘Atividades que estimulem sua percepção e sejam atrativas”
Quais as dificuldades enfrentadas pelo professor alfabetizador para desenvolver a alfabetização nas crianças com deficiência intelectual em tempo pandêmico da covid-19?	“Família que não contribuía, internet para cessar, falta de disponibilidade. Ou seja, a falta também de recursos”.	“Várias dificuldades existem, a maior delas é a falta de compromisso dos familiares acompanhar aluno nas atividades. E também a falta de internet para o aluno acompanhar as aulas”
Você tem apoio da gestão escolar? Qual o papel da gestão escolar no seu trabalho e no processo da alfabetização dos estudantes com deficiência em tempo remoto diante da covid-19?	“Sim. Todas e unir mais a equipe, unimos virtualmente e conversamos mesmo nesse período difícil não presencial, conciliando demandas, ouvindo as opiniões”	“Total apoio da gestão, dentro das limitações da rede de ensino”

Como acontece a comunicação com os pais do estudante com deficiência intelectual no período pandêmico da covid-19?	“É com muita tristeza dizer, mas, não foi possível atender todos alunos devido a um monte de problemas como a falta de ferramentas tecnológicas, o descompromisso da família, para dá apoio, e infelizmente o aluno com deficiência não teve acesso as aulas”.	“através do WhatsApp”
Existe integração entre seu trabalho e o do professor especialista? como isso acontece?	“sim. Valorizando o respeito mútuo a sua capacidade e seu espaço, permitindo uma troca de experiência”	“Sim, o professor especialista está em constante contato com a nossa prática”
O seu planejamento de aula tem alguma adequação para atender as necessidades da criança com deficiência intelectual? quais?	“Sim, são planejamentos contínuo e colaborativo visando o ritmo de cada estudante”	“Sim, todas as atividades são adequadas para eles”
A criança com deficiência intelectual em sua residência, participa das aulas e interagem das atividades de alfabetização (período pandêmico da covid-19)?	“Algumas o estudante participou. Sempre mandava mensagens e nada” as poucas vezes que acontecia as aulas remotas foi pelo WhatsApp”.	“É bem complicado a participação, ele fica assistindo as aulas, sem auxílio de adulto”
Você percebe alguma dificuldade na criança neste período (covid-19) das aulas remotas?	“Sim, por conta da dificuldade de concentração em casa, problemas familiares, ausência de apoio”	“Sim, especialmente com a quebra da rotina de estudos”

Discussão dos Resultados

Foram sujeitos desse estudo, duas professoras alfabetizadoras que trabalham com alfabetização em tempo remoto com crianças com deficiência intelectual pela rede de Ensino do Recife. Neste sentido, os resultados do questionário, mostraram que as duas professoras alfabetizadoras têm concepções e experiências diferentes com o trabalho pedagógico da alfabetização de crianças com deficiência intelectual. Com relação aos métodos e concepções adotadas para se trabalhar alfabetização de crianças pequenas, ambas professoras, mostraram através do questionário que a melhor concepção para alfabetizar crianças é alfabetizar letrando. No entanto, às referidas professoras mostraram ter conhecimento prévio do processo da alfabetização de crianças, *alfabetizar letramento*, professora Maria responde: “*Alfabetização- é o processo de aprendizado da leitura e escrita. Letramento- é o desenvolvimento do uso competente da leitura e escrita nas práticas sociais*”. Já a professora Carla: “*Esses dois conceitos devem andar de mãos dadas em todo processo de construção do conhecimento*”. As professoras, trouxeram concepções que segundo SOARES (2020), essas práticas são indissociáveis, e merecem ser trabalhadas juntas, mesmo sendo concepções diferentes:

[...] alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente. A alfabetização – aquisição da tecnologia da escrita -não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades do letramento (SOARES, 2020, p.27)

Soares (2011), essas práticas *alfa-letrar* podem desenvolver na criança, a leitura, a escrita e a produção de textos escritos que envolvem diversos gêneros textuais da cultura escrita. Se tratando das dificuldades que o professor alfabetizador enfrentou para alfabetizar as crianças com deficiência intelectual

no período de aulas remotas, ambas se posicionaram da seguinte forma: docente Maria “*Família que não contribuía, internet para cessar, falta de disponibilidade. Ou seja, a falta também de recursos*”. A professora Carla: “*Várias dificuldades existem, a maior delas é a falta de compromisso dos familiares acompanhar aluno nas atividades. E também a falta de internet para o aluno acompanhar as aulas*”. Santos (2012), salienta o papel social da escola no processo de desenvolvimento da aprendizagem das crianças, e que a família é muito importante neste processo. Ambos, com compromisso e seriedade, promovem o social e estabelecem relações humanas “*a educação escolar é mais do que um processo e um contexto para a promoção da aprendizagem de conteúdos técnico-teóricos, devendo também promover a convivência humana*” (p.937). E se tratando da família, e o diálogo dos pais com a professora a respeito do desenvolvimento do discente com deficiência intelectual nas aulas remotas (covid-19): docente Maria: “*é com muita tristeza dizer, mas, não foi possível atender todos alunos devido a um monte de problemas como a falta de ferramentas tecnológicas, o descompromisso da família para dá apoio, e infelizmente o aluno com deficiência não teve acesso as aulas*” ; a professora Carla respondeu que o diálogo: “*através do WhatsApp*”. Diante de tais respostas é importante destacar a necessidade da parceria dos pais com a escola no processo de construção da aprendizagem. A ausência dos pais, segundo Lima (2012), pode barrar/ estagnar o avanço intelectual e social dos aprendentes com deficiências, o autor supracitado chama a atenção, por que é fato. A escola, como espaço de transformação social, deve oferecer às crianças com deficiências neste período de aulas remotas, oportunidades de acesso, como tecnologias digitais e internet, ou mesmo, criar situações onde as crianças sejam contempladas ao acesso do conhecimento.

Com relação as ações colaborativas dos professores; sala regular e o professor especialista – AEE, existem parcerias para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual? Ambas docentes, Docente Maria “sim”. *“Valorizando o respeito mútuo a sua capacidade e seu espaço, permitindo uma troca de experiência”*; a professora Carla: *“Sim, o professor especialista está em constante contato com a nossa prática”*. Dessa forma, é importante frisar da participação das professoras com ações colaborativas, justamente por que o processo de aprendizagem da criança dar-se em pares. A parceria desses dois profissionais, pode desencadear avanço do processo intelectual, como também social, já que a criança com deficiência tem dificuldade na fala pra se comunicar com outras pessoas. Anjos (2011) defende que *“os professores que atuam nas salas de recursos devem participar de maneira colaborativa com o professor da sala regular de ensino para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso ao aluno com deficiência, ao currículo e a sua interação no grupo (p.05)*. Dessa maneira, Farias e Santos (2020), ressalta da importância de se trabalhar com o processo colaborativo das duas professoras: da sala regular e especialista – AEE, com parceria da família e a escola como um todo, para firmar a inclusão dessas crianças com o ensino aprendizagem.

Com relação a criança com deficiência intelectual: A criança com deficiência intelectual em sua residência, participa das aulas e interagem das atividades de alfabetização (período pandêmico da covid-19)? alfabetizadora Maria *“Algumas o estudante participou. Sempre mandava mensagens e nada” as poucas vezes que acontecia as aulas remotas foi pelo WhatsApp*; alfabetizadora Carla *“É bem complicado a participação, ele fica assistindo as aulas, sem auxílio de adulto”*. Isso só nos reforçam, o quanto é importante o acesso presencial na escola. É importante que os pais se envolvam nos assuntos referentes

ao processo de desenvolvimento integral do aluno, e o apoio da criança dentro da escola é fundamental pra auxiliar na aprendizagem da criança (PLATSCH, 2009). Com relação as dificuldades que a criança tem/teve com aulas remotas. Você percebe alguma dificuldade na criança neste período das aulas remotas? Ambas, responderam sucintamente iguais, mas de maneiras diferentes: a professora Maria responde, “*Sim, por conta da dificuldade de concentração em casa, problemas familiares, ausência de apoio*”; professora Carla: “*Sim, especialmente com a quebra da rotina de estudos*”. Pois, de acordo com MIRANDA (2008) a inclusão exige uma total mudança no cenário da escola, pois todos têm que se adequar as condições específicas de cada aluno, ao contrário do que geralmente acontece os alunos é que têm que se adaptar a escola, assim é necessário que se faça mudanças no que se refere de fato a inclusão.

Considerações Finais

Este trabalho, visou compreender como as professoras alfabetizadoras da Rede Municipal do Recife, durante o período da Covid-19, trabalharam o processo da alfabetização com crianças com deficiência intelectual. Dessa maneira, os dados coletados foi a partir de um questionário da plataforma *online*, cuja ferramenta do formulário *google*, disponível pelo o E-mail da Gmail encaminhado para as professoras alfabetizadoras da sala regular de ensino. Os resultados revelaram a distância entre os discursos teóricos inclusivos e a prática real do professor com o aluno com deficiência intelectual durante as aulas remotas.

A análise do questionário considerando as aulas remotas do professor alfabetizador com o aluno, nos revelou também, a precariedade da família na ajuda das atividades com a criança com deficiência intelectual, como também, revelou a falta de estrutura econômica dos pais, com relação a possibilidade de ter internet, celular e outros recursos tecnológicos. As duas professoras tra-

balham o processo da alfabetização de “suas crianças”, sob a teoria de Soares (2011), perspectiva do alfabetizar letrando, mostrando ter conhecimentos prévios dos discursos teóricos-científicos, acerca dessa perspectiva de alfabetização.

Referências

ANJOS, Isa Regina Santos dos. O atendimento educacional especializado em salas de recursos. Itabaiana: Gepiadde, Ano 5, V. 9, p. 1-11, Jan/ jun. 2011.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, Cristina; MOTA; MANTONAN, Maria T. Eglér. Atendimento Educacional Especializado em deficiência mental. In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado: deficiência mental. Elaboração de Adriana L. Lima Verde Gomes et al. Brasília: MEC/SEED/SEESP, 2007, p. 13 – 42.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 08 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Seção 1, p. 5.

_____. Decreto Legislativo nº 186, de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jul. 2008b. Seção 1, p.1.

_____. MEC. Portaria Ministerial nº 13/2007, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação da “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Brasília, DF: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. SECADI. Documento orientador: Programa implantação de salas de recursos multifuncionais. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 06/07/2021.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>>. Acesso em: 21/07/2021.

FARIAS, Rozeli; SANTOS, Maria Zildelaine de Queiroz. O atendimento educacional especializado (AEE) nas salas de recursos multifuncionais em duas salas da rede municipal do Recife na percepção das professoras do AEE. **VII Congresso Nacional de Educação**. Maceió, 2020.

LEAL, T.F.; SILVA, K.V. Das N. G.; COSTA, P.R.; PIMENTEL, R.C.S. Prática docente; as diferentes dimensões do processo de alfabetização. **Debates em Educação**, [S.I.], v. 12, n. Esp, p. 40-56, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12nEsp40-56.

Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9757>. Acesso em: 09/09/2021.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MELETTI, S.M.F; KASSAR, M.C.M. Escolarização de alunos com deficiência: desafios e possibilidades. Campinas, São Paulo Mercado de letras, 2013.

MORAIS, Artur Gomes. Sistema de ensino alfabética: como eu ensino. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

_____. Artur Gomes. LEITE, Tânia Maria S. B. Rios. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. MEC, Brasília, 2012.

OLIVEIRA, A. A. S. Um diálogo esquecido: a vez e a voz de adolescentes com deficiência. Bauru: Editora Práxis. 2007.

PLETSCH, Marcia Denise. Repensando a Inclusão escolar de pessoas com Deficiência Mental: diretrizes políticas, currículos e práticas pedagógicas. Tese de Doutorado em Educação. Rio de Janeiro. Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ UERJ, 2009.

SANTOS, Daísy Cléia Oliveira dos. Potenciais dificuldades e facilidades na Educação de alunos com deficiência intelectual – Universidade Federal de Goiás (2012).

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 6, ed, 1º reimpressão – São Paulo: contexto 2011.

_____. Letramento: um tema em três gêneros. 3.ed; 4 reimp. - Belo Horizonte: Autêntica 2017. 128p.

_____. Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1ed., 1ªreimpressão. – São Paulo: Contexto, 2020.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores. 6. ed. São Paulo: M. Fontes, 1998.

_____. A construção do pensamento e da linguagem. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2010.

_____. Pensamento e Linguagem. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.



CAPÍTULO 4

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA INCLUSÃO NA AMAZÔNIA

Julia Graziela Bernardino de Araújo Queiroz

Doi: 10.48209/978-65-5417-117-3

Introdução

Os documentos norteadores da perspectiva da educação inclusiva no Brasil trazem consigo o novo olhar para a educação, dentre esses documentos cita-se os de âmbito internacional como a Declaração Mundial Educação para Todos em Jomtien (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), Conferência Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada pela ONU em 2006 e no âmbito nacional a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), sendo que estes articulam medidas e norteiam a educação especial na perspectiva de escola inclusiva e tem se configurado em um desafio para educação, no que se refere à inclusão de alunos público alvo da educação especial no ensino regular.

O movimento na perspectiva de educação inclusiva, que teve seu início com a Declaração Mundial Educação para Todos em Jomtien (UNESCO, 1990), que evidencia o grupo de excluídos do sistema educacional, como mulheres, refugiados, pessoas com deficiências, crianças e jovens sem escolarização objetivou transformações nos sistemas de ensino para que se torne universal e disponível para todos.

Desta forma, a Declaração de Jomtien em seus referenciais reconhecem a educação como direito fundamental de todos e corresponde ao fator importante para desenvolvimento pessoal e social do ser humano, com vistas à universalização do acesso à escola e superação de processos históricos de exclusão. Em relação aos educandos com necessidades básicas de aprendizagem, salienta sobre as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência, na medida em que requerem atenção especial. Assim, são necessárias ações que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990).

Nesse contexto sobre o alcance de metas da educação para todos, a Declaração de Jomtien apresenta a escola acessível a todos e busca atender as necessidades básicas de aprendizagem, através de uma visão que ultrapasse os moldes estruturais institucionais, de currículo, recursos e modelos tradicionais de ensino, de acordo com o art. 3º da Declaração “universalizar o acesso à educação e promover a equidade” (UNESCO, 1990, p.4).

A Declaração de Jomtien evidencia a equidade, ultrapassando a concepção que se limitava somente para o acesso à matrícula e passa a articular que a educação básica deve propiciar condições para desenvolvimento de todos, segundo suas necessidades e especificidades, na busca de superar as desigualdades e dificuldades que impedem sua plena participação no processo educativo.

Em 1994, na Declaração de Salamanca são apresentados os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas, com discussões sobre o compromisso com a educação para todos e traz consigo a necessidade de ações que priorizem o atendimento às crianças, jovens e adultos, com necessidades educacionais especiais.

Com base nesses princípios passou-se a fomentar o compromisso com a escola inclusiva, buscando modificar o contexto escolar, para que as crianças independente de sua condição ou processo de aprendizagem pudessem aprender juntas no ensino regular comum, pois segundo os princípios da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), toda criança possui ritmo próprio de aprendizagem, habilidades, interesses e necessidades que são específicas.

As políticas públicas voltadas para a inclusão escolar perpassam pela criação de medidas, que contemplem o respeito às diferenças de forma a viabilizar além do acesso, permanência e desenvolvimento da aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial com os direitos que são assegurados a um sistema educacional inclusivo, oferta de currículo, recursos, métodos e professores com formação adequada para atuar junto aos referidos alunos, buscando superação de barreiras de aprendizagens, sejam elas estruturais ou pedagógicas.

Formação do Professor para Inclusão: O que dizem os Documentos de Âmbito Nacional

Os meandros que envolvem a formação de professores durante algumas décadas, dentre elas, a década de 30, eram centradas na formação técnica, na qual não era dada ênfase nos aspectos de formação para a docência, na medida em que estava alicerçada na formação de bacharéis, com isso o aspecto pedagógico não era reconhecido como parte integrante dessa formação (FAITANIN, 2014).

Nesse percurso, a formação do professor passa a ser revista, na qual a necessidade da reflexão sobre teoria e prática que permeia essa formação e seu fazer pedagógico, a prática mais efetiva, o contato com a realidade das escolas, posto que somente o contato com o aspecto teórico torna-se insuficiente para sua formação.

Sobre o processo reflexivo na formação do professor Nóvoa (1992) relata que:

A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativa (NÓVOA, 1992, p. 16).

Para Oliveira (2012) a década de 90 trouxe consigo um conjunto de políticas que contemplam reformas estruturais e educacionais no Brasil, baseada nos princípios de educação para todos realizada em Jomtien (UNESCO, 1990), Salamanca (UNESCO, 1994) e LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), nessa perspectiva essas ações passam a requerer da sociedade e educação, direitos iguais, com objetivo de incluir a todos.

Nesse contexto, emerge o paradigma de inclusão que busca romper com modelos excludentes e homogeneizadores de ensino em que muitos são privados da escolarização. Assim, a educação inclusiva visa à heterogeneidade em sala de aula, respeitando os níveis de aprendizagem dos alunos, diversidade e o acesso de todos a educação básica.

Nessa dinâmica os cursos de formação de professor passam a ser repensados. Diante dessas medidas, que contemplem a importância na formação do professor Faitanin (p. 20, 2014) enfatiza que:

O reconhecimento da diferença e o compromisso dos professores no atendimento à diversidade dos alunos em sua prática docente apontam para a importância e necessidade de uma formação que os sensibilize para

atuação em salas de aula inclusivas, permitindo-lhes viver experiências e elaborar conhecimentos acerca de alunos com deficiência.

Quanto à formação de professores para lidar com os alunos público alvo da educação especial, o mesmo precisa de formação para desenvolver estratégias e articulá-las com o professor da sala de ensino comum para que favoreça a aprendizagem dos alunos.

No bojo dessas discussões, quanto à formação de professores, a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), apresenta subsídios para que esta formação direcionasse a prática do ensino e estágio supervisionado, para atuação na educação básica.

Com o Parecer nº 9 de 2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2001), trata a respeito do processo de elaboração de propostas que “consolidou a direção da formação para três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico; Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura” (BRASIL, p. 6, 2001).

Por conseguinte, a Resolução nº 2 de 2001 do Conselho Nacional de Educação sobre a formação de professores da educação básica e educação inclusiva (BRASIL, 2001), retrata que a política de inclusão de alunos com “necessidades educacionais especiais” com acesso e permanência no ensino regular não consiste somente na sua matrícula junto aos demais alunos, porém trás o desvelamento de novas visões e paradigmas relacionados a estes alunos, bem como o respeito a individualidade e potencial dos mesmos.

A referida Resolução nos incisos IV e V diz que deve ser provido serviços de apoio nas classes comuns e salas de recursos:

- IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:
 - a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;

- b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
 - c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
 - d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.
- V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;

E quanto a esses professores, explicita-nos § 1º e 2º, do Art. 18, são considerados professores capacitados os que atuam em classe comuns com alunos com necessidades educacionais especiais e que comprovem em sua formação conteúdos ou disciplinas sobre educação especial. Quanto aos professores especializados em educação especial, são aqueles com graduação específica na área da educação especial ou complementação em cursos de pós-graduação na área específica para atuarem na Educação Básica.

Neste sentido, segundo Kassar (2014), o contraponto sobre os professores capacitados e ou especializados para atuar junto a estes alunos traz inquietações e passa instigar como se desenvolverá essa formação. Com essa demanda os cursos de formação têm o desafio de articular essa formação com a prática educativa com vistas a atender as especificidades dos alunos.

Formação do Professor para Inclusão no Contexto Amazônico

A Secretaria Municipal de educação de Manaus (SEMED) é responsável por gerenciar a área educacional do município, nos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental, executando todas as etapas da Política Municipal de Educação. Planeja, coordena, controla e executa atividades que garantem os recursos, métodos e profissionais necessários para a prestação de serviços educacionais de qualidade aos cidadãos.

Em 2016, foi instituído a Resolução nº 011 que trata sobre os procedimentos e orientações para Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, no Sistema Municipal de Ensino de Manaus. Neste sentido, a referida resolução enfatiza que suas ações se embasam na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva de 2008. Essa política preconiza que os sistemas de ensino precisam adequar-se para receber os alunos público alvo da educação especial com currículo, métodos, recursos e professores com formação para atuar junto a estes alunos.

Desta forma a Resolução nº 011 em seu Art. 6º apresenta sobre a formação de professores para atuar junto aos alunos público alvo da educação especial: “[...] III – professores com formação adequada para o atendimento educacional especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a inclusão desses estudantes nas classes comuns” (MANAUS, 2016).

Assim, segundo a resolução citada, há necessidade que o processo formativo dos professores contemple em sua atuação conhecimentos para atuar junto aos alunos público alvo da educação especial matriculados no ensino regular. Quanto à oferta de formação do professor na perspectiva de educação inclusiva para atuar com os alunos a resolução não apresenta delineamento a respeito de formação e a forma como está sendo desenvolvida na referida rede de ensino.

Contudo, no levantamento de campo realizado junto a Gerência de Educação Especial, órgão ligado a SEMED, foi mencionado que os professores do ensino regular são assessorados por professores que apresentam formação na área da educação especial e que também são ofertados cursos aos professores do ensino regular, dentre eles, o curso “Sensibilizar para Incluir” que tem duração de uma semana em que são trabalhados aspectos ligados aos documentos legais e palestras sobre alguns tipos de deficiência. A Gerência também oferta cursos específicos na área de surdez, deficiência visual e autismo.

Segundo Costa (2009) sobre os investimentos na formação de professores para inclusão em que,

[...] há que se pensar na importância da formação de professores, em uma época que a educação inclusiva é preconizada como essencial para o enfrentamento e superação do preconceito e os limites postos à escola e aos demais espaços sociais” (COSTA, 2009, p. 83).

Procedimentos Metodológicos

A construção da pesquisa pautou-se na abordagem qualitativa, pois buscou-se compreender o fenômeno em profundidade, enfatizando o processo da pesquisa e não somente os resultados, posto que a pesquisa qualitativa apresenta as seguintes características: a) não restringir-se a uma simples variável; b) considera a interação do pesquisador seu objeto de pesquisa; c) as reflexões e observações em campo do pesquisador; d) discussão e práticas da pesquisa para a compreensão do objeto estudado (FLICK, 2009).

Para Corroborar com a construção da pesquisa, realizou-se a análise de documentos como a LDB 9394/96, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva de 2008 e Resolução nº 011 que trata sobre as orientações para educação especial nas escolas do município de Manaus. A análise do dados deu-se de forma descritiva com o aporte do referencial da temática em questão.

Resultados e Discussão

Segundo os dados do setor de estatística a referida Secretaria de Educação em 2017, apresentava um quantitativo de 491 escolas, distribuídas em sete zonas distritais dentre elas, Zona Sul, Zona Centro Sul, Zona Norte, Zona Oeste, Zona Leste I, Zona Leste II, Zona Rural e o total de 240.152 (duzentos e quarenta mil e cento e cinquenta e dois alunos matriculados).

A SEMED possui creches que atendem alunos de 01 a 02 anos de idade em horário integral, Centro Municipal de educação Infantil (CMEI) que atende crianças de 02 a 05 anos de idade, escolas de ensino fundamental que atendem alunos do 1º ao 9º e Educação de jovens e adultos (EJA) que atendem alunos do 1º e 2º segmento. Dentre as escolas citadas, faz parte do quadro das mesmas, uma escola especial e um Complexo Municipal de Educação Especial.

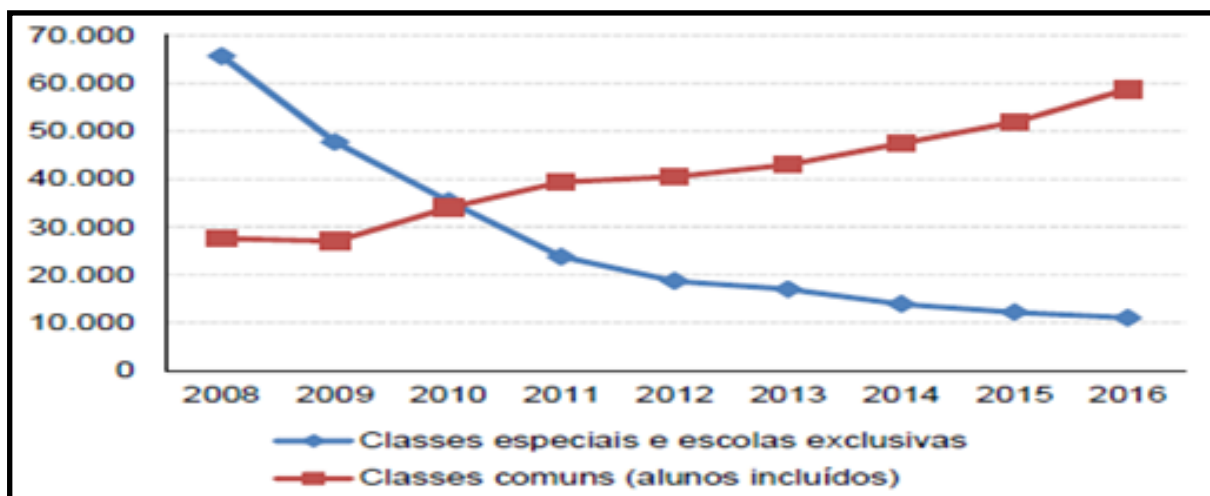
Sobre o quantitativo de professores que fazem parte da rede de ensino, há 7.127 (sete mil cento e vinte sete) professores de ensino regular e 203 (duzentos e três) professores da educação especial.

Neste sentido verifica-se que a rede apresenta um número considerável de professores, no entanto, não são suficientes para atender a demanda do município, pois há na rede segundo informações do setor de estatística professores contratados em regime de direito administrativo ou seja, professores contratados via processo seletivo.

Quanto aos professores que atuam na educação especial, evidencia-se que o número é reduzido, pois a matrícula de alunos público alvo da educação especial é crescente e tem se ampliado conforme informações do setor de estatística em que foram matriculados em 2017, 4.384 (quatro mil, trezentos e oitenta e quatro) alunos da Educação Especial, nas etapas e modalidades ofertadas.

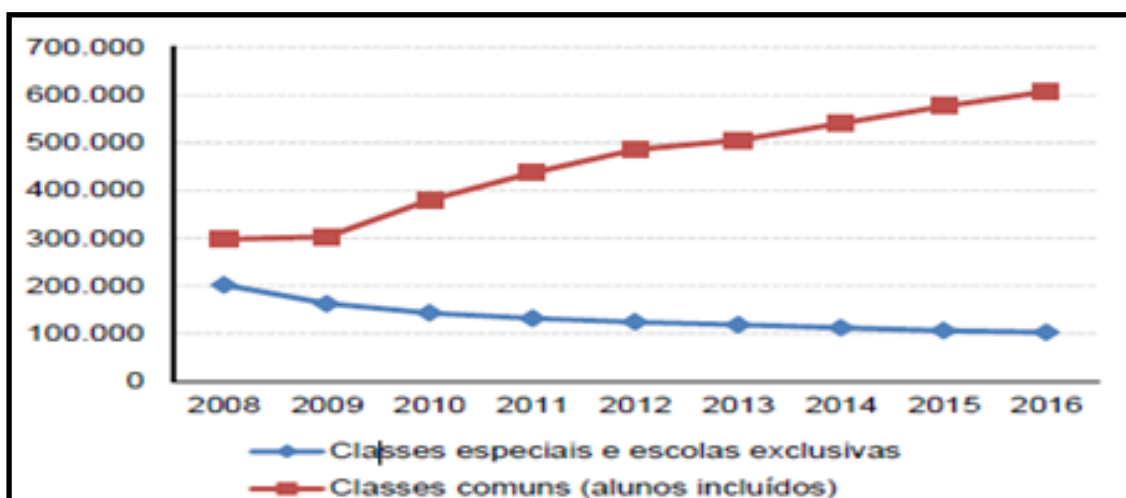
Com base nos dados do Censo da Educação Básica fornecidos pelo Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Anísio Teixeira (INEP) em 2015, retrata que de 2009 a 2014, as matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na Educação Básica, no Brasil, aumentaram 38,6%, passando de 639.718 para 886.815 no período conforme mostra o Gráfico 1.:

Gráfico 1 - Número de matrículas do público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil (2008 a 2016)



Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar de 2016

Gráfico 2 - Número de matrículas do público-alvo da Educação Especial no Ensino Fundamental (2008 a 2016)



Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar de 2016

Glat (2011) afirma sobre a ampliação do acesso a matrícula, pois não somente o acesso e permanência na escola reduz as desigualdade, torna-se relevante reconhecer e trabalhar as especificidades dos educandos, bem com as que afetam o processo de ensino e aprendizagem. Fantacini e Dias (2013) também trazem considerações importante para o sucesso do processo de inclusão.

Portanto, para o sucesso das políticas de inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino, é necessário que haja, em primeiro lugar, compreensão da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, o que implica em entendimento de novos conceitos, capacitação de profissionais para novas práticas e, por fim, mudança de concepção de toda a sociedade a fim de compreender que cada aluno é único e que há limitações e estilos diferentes de aprendizagem, aspectos estes que trazem a necessidade, no mínimo, de uma escola mais acessível e capaz de promover a equiparação de oportunidades. (p. 225).

As políticas públicas que regem a educação na perspectiva de educação inclusiva trazem consigo avanços, quanto a ampliação de matrículas do público alvo da especial, organização pedagógica, acessibilidade, oferta do AEE e formação para atuar nele. No entanto não se trata apenas de incluir esses alunos garantindo a matrícula, precisa-se propiciar a esses alunos meios para o seu pleno desenvolvimento e participação na vida social, respeitando suas necessidades e especificidades, efetivando na prática os direitos que lhes são assegurados.

Considerações

Na análise realizada sobre a resolução nº 011 do CME de 2016 verificou-se que a mesma corrobora com a PNEEPEI de 2008 quanto a formação de professores. No entanto não há delineamento de como se dá essa formação, restringindo-se a cursos de curta duração, posto que a formação do professor é um processo contínuo e há necessidade de uma formação sólida para atender a crescente demanda de alunos da educação especial no ensino regular

Foi evidenciado divergências no que se refere a oferta de classes especiais e escola especial, na medida em que a política de 2008 preconiza a extinção de classes e escolas especiais e criação de Centros de Atendimento Educacional Especializado para atender os alunos da educação especial com profissionais capacitados e equipe multiprofissional.

Em face deste contexto, as políticas públicas precisam contemplar a formação do professor, não recaindo sobre o mesmo a responsabilidade pela sua própria formação, com isso a articulação com os demais setores como da saúde e intuições de pesquisas, levando em consideração o contexto social, econômico e político local, juntamente com as necessidades explicitadas pelos professores para uma formação ultrapasse o caráter técnico.

Referências

BRASIL. Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -. Diário Oficial da União.

Parecer CNE/CP 9/2001. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília/DF.

_____. **Lei n 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 26 out. 2017.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/ SEESP, 2008. Disponível em: < <http://bit.ly/2x-G6PQB> >. Acesso em: 21 jul. 2016.

_____. **Resolução nº 2**, de 1º de julho de 2015, que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=21028>>. Acesso em 09 out. 2015.

COSTA, V. A. **Políticas públicas: formação de professores e educação inclusiva**. Niterói: UFF. Faculdade de Educação, Departamento de Sociedade, Educação e Conhecimento. Texto impresso de circulação interna, p. 1 – 15, 2009.

FAITANIN, G. P. S. **Desafios à educação da formação do professor à inclusão escolar**. Niterói: Intertexto, 2014.

FANTACINI, R. A. F.; DIAS, T. R. S. Alunos com necessidades educacionais especiais em uma Rede Municipal e a formação de seus professores no atendimento educacional especializado. **Plures Humanidades**, v. 14, n. 1, p. 217-243, 2013.

FLICK, W. Introdução à pesquisa qualitativa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GLAT, R. Educação inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade. In: LONGHINI, M. D. (Org.). **O uno e o diverso na educação**. Uberlândia: EDUFU, p. 75-92, 2011.

INSTITUTO NACIONAL PESQUISAS E ESTATÍSTICAS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica de 2016 Notas Estatísticas**. Disponível em: <https://goo.gl/oAIh5I>. Acesso em: 22 de mar. 2017.

KASSAR, M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, 2014.

MANAUS. **Resolução nº 11 do Conselho Municipal de Educação, de 02 de junho de 2016**, Institui novos procedimentos e orientações para Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, no Sistema Municipal de Ensino de Manaus. Disponível em: <<http://bit.ly/2kXJfW8>>. Acesso em: 12 de fev. 2017.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, R. M. G. A política de educação inclusiva e a formação inicial de pedagogos (as). In: CARVALHO, M. B. W. B.; COSTA, V. A.; MIRANDA, T. G. **Educação Básica, Educação Superior e Inclusão Escolar: Pesquisas, Experiências e Reflexões**. Intertexto: Niterói, 2012.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas**. Jomtien, UNESCO, 1990. Disponível em: <<http://bit.ly/1EFpuZf>>. Acesso em: 21 jul. 2016.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**, 1994. Disponível em: <<http://bit.ly/V2IXPv>>. Acesso em: 16 jun., 2016.



CAPÍTULO 5

ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA VAI ALÉM DA GRAMÁTICA

Ana Claudia Pitman Vilar

Doi: 10.48209/978-65-5417-117-4

Resumo: No presente estudo, serão abordados alguns aspectos, relacionados ao ensino de línguas, em especial, as de Inglês e de Português, embora seja levantado, de maneira superficial, também, alguns aspectos referentes ao ensino da língua espanhola. Aqui, dar-se-á preferência aos ensinamentos das línguas acima citadas (no caso, inglês e português) por estas fazerem parte das áreas nas quais atua, inclusive, por serem as línguas mais utilizadas como ensino no Brasil, sem destacar a importância do ensino do espanhol, embora, este seja de menor relevância nos casos, relativos ao ensino, em escolas públicas Municipais e Estaduais e em escolas particulares brasileiras. Ainda como parte deste estudo, levantar-se-ão as conclusões de considerações finais onde se “amarra” este trabalho como finalização do mesmo, também na parte final, colocar-se-ão os resultados obtidos com esta pesquisa aqui levantada.

Palavras-chave: Ensino de línguas, língua portuguesa, língua inglesa, escolas públicas, escolas particulares.

Introdução

Justificativas para o Ensino de Língua Estrangeira

O ensino da língua estrangeira moderna deve ser entendido como uma nova possibilidade de ver e compreender o mundo e construir significados, além da progressão no trabalho e em estudos posteriores.

O objeto de estudo da língua estrangeira moderna é a língua. E todas as línguas é uma construção histórica e cultural em constante transformação.

Participar do processo que exige o confronto das formas discursivas da língua materna com o que se aprende permitirá que alunos e professores percebam as possibilidades existentes ao aprender uma língua estrangeira.

Assim sendo, o ensino de língua estrangeira, colabora para a elaboração da consciência da própria identidade, pois o aluno consegue vir-se como um sujeito histórico e social como cidadão e da comunidade como formação social.

O trabalho pedagógico com a língua portuguesa / literatura considerará o processo dinâmico e histórico dos agentes na interação verbal, tanto na constituição social da linguagem quanto dos sujeitos que, por meio dela, interagem. Na visão interacionista, a linguagem é interação, forma de ação entre sujeitos históricos e socialmente situados. Fruto da criação humana, ela pode ser considerada como trabalho e como produto do trabalho.

Diante dessa concepção de língua, o texto é visto como lugar onde os participantes da interação dialógica se constroem ou são construídos. Dessa forma, todo texto é uma articulação de discursos, são vozes que se interligam, é dos humano, é linguagem em uso efetivo, ao abranger, além dos textos escritos e falados, a interação da linguagem verbal com as outras linguagens (artes

visuais, a música, os vídeos publicados, as charges, etc), visando ao multiletramento como unidade básica, como prática discursiva manifestada em enunciações concretas. Suas formas são estabelecidas na dinamicidade, características do trabalho em experiências reais do uso da língua.

Objetivos para o Ensino de Língua Estrangeira

O objetivo do ensino de língua estrangeira da educação básica é que os alunos possam analisar as questões de forma global, suas implicações acima de tudo, desenvolvam uma consciência crítica sobre o papel das línguas na sociedade, oportunizando a aprendizagem aos alunos, de conteúdos que ampliem suas possibilidades de entender o mundo, de avaliar os paradigmas já existentes, e novas formas de construir sentidos, reconhecer e compreender a diversidade linguística e cultural, bem como seus benefícios para o desenvolvimento cultural do país.

Justificativa para o Ensino de Língua Portuguesa no Brasil

Na análise linguística e nas práticas discursivas, o estudo da língua baseia-se no discurso ou texto, ao buscar verificar como os elementos verbais (os recursos disponíveis da língua) e os elementos extra verbais (relacionadas às condições e situações de produção) atuam na construção de sentido de texto, criando condições para que o aluno possa refletir, construir, levantar hipóteses, a partir da leitura e da escrita de diferentes textos, única instância em que permite ao aluno chegar à compreensão de como a língua funciona e à decorrente competência textual.

Objetivo Geral – Ensinos Fundamental e Médio

O objetivo do ensino da língua portuguesa é formar críticas que possam ter uma atuação ativa, e capazes de identificar e interagir em diversos tipos de textos que circulam socialmente, pois ler não é o suficiente, é necessário o aprimoramento da linguagem para participar de forma bem sucedida na vida do bairro, da sociedade e do país.

Ao final do processo educativo espera-se do aluno conseguir compreender o mundo e suas evoluções de forma articulada e expresse uma visão menos fragmentada que a tinha no início.

Objetivos que fundamentarão todo o processo de ensino da língua portuguesa:

- Empregar a língua oral em diferentes situações de uso, adequando-a a cada contexto e interlocutor, descobrindo as intenções, implícitas ao discurso do cotidiano.
- Desenvolver o uso da língua escrita em situações sucessivas, realizada através de práticas sociais, considerando-se os interlocutores, os seus objetivos, o assunto tratado, os gêneros e os suportes e o contexto de produção e de leitura.
- Incluir a diversidade étnico-social em um caráter interacional dentro da pluralidade cultural ao visar erradicar o preconceito linguístico como imperativo a uma formação igualitária.
- Refletir sobre os textos lidos, produzidos ou ouvidos, ao utilizar o gênero e tipo de texto, bem como os elementos gramaticais empregados na sua organização.
- Aprimorar, pelo contato com os textos literários, a capacidade de pensamento crítico e a sensibilidade estética dos alunos, ao propiciar através da lei-

tura, constituir em espaço dialógico que permita a expansão lúdica do trabalho com as práticas da oralidade, da leitura e da escrita.

Metodologia

O referido trabalho aborda o tema: “Ensino de línguas”, levando em consideração alguns referenciais teóricos que levantaram essa questão, relacionada a esse tema. Trata-se, pois, de uma pesquisa bibliográfica que cita, entre outros, Ferinand Saussurre e Vygotsky por terem sido estes ícones na abordagem linguística. Considera-se, aqui, portanto, o processo de ensino-aprendizagem das línguas inglesa e portuguesa por serem as atividades e as áreas da autora desta pesquisa, sem deixar de citar, ainda que, de forma superficial, o processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola, dando, porém, menor ênfase a esta língua do que as anteriores.

Não se pode deixar de citar o principal pedagogo do Brasil, Paulo Freire, dada à sua relevância como um teórico brasileiro cuja preocupação com o processo de ensino-aprendizagem o destacou no Brasil e no mundo. Sua preocupação com o processo ensino-aprendizagem o conduziu a sua importância como um Pedagogo importante e de destaque. Levantaram-se, inclusive, neste trabalho, algumas questões consideradas (pela importância dada), como, por exemplo, as perspectivas teóricas surgidas e utilizadas para a compreensão para o surgimento do processo de ensino-aprendizagem como um fator que tem sido tratado desde o século XIX até os dias atuais.

Abordou-se, também, os resultados e as discussões que tratam de todo o conteúdo desta pesquisa sobre o ensino de línguas, além de levantar, também, a história sobre o ensino de línguas no Brasil, procurando, desta forma, conhecer como ocorreu todo o processo histórico do ensino de línguas no Brasil desde

o seu surgimento, além de considerar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Leis de Diretrizes e bases (LDB) como fundamentais ao processo do ensino de línguas no Brasil.

Referencial Teórico

O Ensino de Língua Estrangeira vai Além da Gramática

Para aprimorar o ensino de inglês e espanhol, o ideal é o usar textos diversos valorizando a interação e as situações reais de comunicação. Os jovens independentemente, de sua nacionalidade, veem os mesmos filmes, curtem as mesmas músicas de sucesso internacional, leem os best-sellers, e acessam, ao mesmo tempo, as páginas da internet. Tudo isso eles fazem ao usar o inglês e o espanhol, que amplia cada vez mais seu alcance, isso tudo, além da língua materna.

Disse Prima Dutra revela que “os alunos têm, sim interesse em aprender outro idioma a fim de entender as letras das canções e poder cantá-las, se comunicar na internet”. Esta autora é formadora de professores de Língua Estrangeira na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

As pesquisas mais atuais no ensino das disciplinas vinculam-se à perspectiva socio interacionista defendida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) o que leva em conta as necessidades dos alunos. Para Maria Antonieta Alba Celoni, pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), “sempre se deve perguntar porque o brasileiro precisa aprender outra língua e para quê”.

Confira alguns modismos passageiros e outras ideias sem fundamento sobre o ensino de línguas.

- É impossível ensinar em escola pública

“Quanto maior o controle da criança sobre o que faz, mais facilidades ela terá para assimilar os conteúdos” diz Luiz Paulo da Moita Lopes, da UFRJ.

- É preciso falar como os nativos

O professor que nasceu ou viveu no exterior serve de exemplo de falante nas escolas de idiomas línguas como o inglês e o espanhol são cada vez mais usadas por quem não nasceu onde estes idiomas são os oficiais.

- Existe um método infalível

No fim do século 20, modelos surgidos a partir de editoras internacionais invadiram as escolas de todo o mundo.

De acordo com a perspectiva socio interacionista de Lev Vygotsky (1896 – 1934) mediada pela linguagem sempre num determinado lugar social e num momento da história, e os professores devem saber disso. Críticas feitas em relação a outras teorias também aparecem pela falta de preocupação com aspectos políticos, culturais e ideológicos que sempre se associam à linguagem. Para pesquisadores e formadores de professores, as atividades que apresentam maior significação são aquelas que criam em sala situações reais de comunicação. Outro fator interessante é que haja produção de textos por jovens em outra língua “Se antes havia o modelo do download, de baixar conteúdo da internet hoje existe o UPLOAD, com as pessoas produzindo informação”, explica Lynn Mário Menezes, da Universidade de São Paulo (USP). Isso se reflete no processo educacional” Os alunos não são passivos diante do conhecimento.

A História do Ensino de Língua Estrangeira no Brasil

1500 – Com a chegada dos colonizadores, a Língua Portuguesa começou a ser ensinada aos índios pelos jesusítas de forma informal. Posteriormente, foi considerada a primeira língua estrangeira falada em território brasileiro.

1750 – O português vira língua oficial com a expulsão dos jesuítas e com a proibição do ensino e do uso do Tupi. Havia os objetivos de enfraquecimento do poder da Igreja Católica e da organização da escola para servir aos interesses do Estado.

1759 – O alvaá de 28 de julho determinou que as aulas de gramática latina e grego fossem intituladas, o que continuaram como disciplinas dominantes na formação dos alunos, sendo ministradas nos moldes jesuítas.

1808 – No período Colonial, a língua francesa era ministrada somente nas escolas militares. Quando a família real chega ao Brasil, esse idioma e o inglês são introduzidos, oficialmente, nos currículos.

1889 – Após a proclamação da República, as línguas inglesa e alemã passaram a ser opcionais nos currículos escolares. Só no final do século XIX, elas se tornaram obrigatórias em algumas séries.

1942 – Durante o governo Getúlio Vargas (1882 – 1954), o Latim, o Francês e o Inglês eram disciplinas presentes no ginásio. As duas primeiras continuavam no colegial, mas o espanhol substituiu o Latim.

1945 – O manual Espanhol é lançado por Idel Becker (1910 – 1984), que foi, durante muito tempo, referência didática no ensino do idioma. Este autor deste manual tornou-se um dos pioneiros das pesquisas na área.

1961 – A retirada da obrigatoriedade do ensino de Língua Estrangeira no colegial é feita pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e fica a cargo dos estados e dos municípios a opção pela inclusão dessa disciplina nos currículos das últimas quatro séries do ginásio.

1970 – É criado o primeiro programa de pós-graduação em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas no país na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e uma das idealizadoras é Maria Antonieta Alba Celani.

1976 – Há um resgate parcial do ensino de Língua Estrangeira Moderna nas escolas com a Resolução 58/76 do Ministério da Educação. A obrigatoriedade para o colegial, e não para o ginásio é decretada.

1977 – O primeiro brasileiro a defender uma dissertação de Mestrado com foco na abordagem comunicativa para o ensino de idioma é o professor José Carlos Paes de Almeida Filho (hoje, professor da Universidade de Brasília).

1978 – É realizado um evento na Universidade Federal de Santa Catarina como um Evento pioneiro no Brasil a combater as ideias estruturalistas do método audio – lingual, funcionando como semente do Movimento Comunicativista.

1986 – É publicada a Lei de Diretrizes e Bases que torna obrigatório o ensino de línguas a partir da 5ª série, seria incluídas, no ensino médio, pela comunidade, uma língua estrangeira moderna, e uma segunda, opcional.

1998 – Os PCNs da 5ª a 8ª série é publicada, listando os objetivos da disciplina. Esse documento sugere uma abordagem seria interacionista para o Ensino de Língua Estrangeira, com base no princípio da transversalidade.

2000 – A edição dos PCNs, voltados ao ensino médio, faz com que a língua estrangeira assuma a função de veículo de acesso ao conhecimento que leve o aluno a comunicar-se adequadamente, em diferentes situações.

2005 – É instituído pela Lei 11161 a obrigatoriedade do ensino de Espanhol. Essa Lei determina que os Conselhos Estaduais deixem elaborar normas para que essa medida seja implantada em 5 anos.

2007 – Na publicação dos PCNs para o Ensino Médio são desenvolvidas novas orientações, com sugestões de procedimentos pedagógicos adequados às transformações sociais e culturais do mundo contemporâneo.

A própria natureza da língua exige a consideração de seu uso social, e não apenas, sua organização resume o ensino do vocabulário, gramática, funções (comprimentar, pedir informação), e questões eletivas ao conhecimento sistêmico, a própria língua e sua estrutura passam a ser entendidas como objeto de ensino. É relevante incorporar o contexto de produção dos discursos, ao permitir que se compreenda o uso que as pessoas fazem do idioma ao agir na sociedade.

Ao participarem de uma atividade real, ocorre a aprendizagem dos conteúdos linguísticos pela criança, e também, outros ligados à própria ação. Por exemplo, as crianças perceberão, além do vocabulário e da organização da frase, diversos conteúdos relacionados à pesquisa em si e ao assunto investigado quando essas crianças buscarem informação em site espanhol.

Há um conceito abrangente, vindo da área da alfabetização que pode ter seu uso em Língua Estrangeira: o desenvolvimento de comportamentos leitores e escritores através das práticas sociais, embora as analogias que o aluno de língua estrangeira faça dos conhecimentos prévios de leitura e escrita.

As seguintes perspectivas maneiras de ensinar tem sua origem nas duas abordagens teóricas e estruturalista (voltada ao ensino da forma, da gramática) e a enunciativa. São elas:

1) Perspectiva Tradicional

Usada no século XVI no ensino do grego e do latim, tem como foco dominar a gramática normativa e a tradução literal. Suas estruturas de ensino são o trabalho com textos, em exercícios e tradução, e a memorização de regras gramaticais e de vocabulário, com o uso de ditados.

2) Perspectiva Direta

Foi oficialmente instituída no Brasil nas décadas de 1930 e 1940 por Antônio Carneiro Leão (1887 – 1866), seu principal defensor, que publicou em 1933 o livro: *O Ensino de Línguas Vivas*.

Essa perspectiva tem como foco que o estudante que começar e pensar na outra língua por meio do contato direto com o idioma, sem traduzi-lo.

Suas estratégias de ensino são: exercícios de conversação com base e modelos de perguntas e respostas. A língua materna não é usada, e a sua compreensão é feita por gestos, imagens e simulações. O processo de aprendizagem segue a sequência do ouvir e falar, ler e escrever. As atividades são de compreensão de textos gramática.

3) Perspectiva audio-visual

Influenciada pelo behaviorismo de Burrhus Fredric Skinner (1804 – 1990) e pelo estruturalismo de Ferdinand Saussure (1859 – 1913).

Tem como foco fazer o aluno adquirir o domínio do idioma, naturalmente.

Suas estratégias de ensino são: audição, repetição e memorização e exercícios orais de palavras e frases feitas para que o aprendizado ocorra através de reflexos condicionados.

4) Perspectiva Sociointeracionista

Com base no pensamento do psicólogo russo Lev Vygotsky (1896-1834) começou seu desenvolvimento na década de 1970. E também denominada de teoria sociocultural. Não defende nenhum método científico. Tem como foco aprender a língua nos contextos em que ela utilizada, de fato. Estratégias de ensino: criação de situações reais do uso do idioma, com atividades, envolvendo a comunicação entre as pessoas e o uso de diversos gêneros textuais e orais e sua reflexão.

Segundo essa perspectiva, os principais instrumentos para trabalhar são os diversos gêneros textuais. Segundo Walkyria Monte Mór (USP) há discussões sobre os tratamentos e os multiletramentos (escritos no plural por se tratar de gêneros escolarizados (narração, dissertação), e outros de utilização social, como a página de um site ou um manual de um aparelho eletrônico o que requer novas habilidades de leitura que permitam o interrelacionamento com textos, cores, movimentos, design, imagens e sons.

Afirma Luiz Paulo da Mota Lopes (UFRJ) e um dos autores dos PCN's. "Uma atividade com hip hop com uma turma apreciadora do estilo permite refletir sobre diferentes realidades e modos de viver". Por essa razão, o trabalho com gêneros também torna possível o estudo de questões, relacionadas à diversidade cultural e social.

Resultados e Discussão

A partir do estímulo de seus professores, no processo de alfabetização, o aluno deve aprender a consultar, tanto o dicionário como a gramática. A ausência de hábitos como esses prejudica, não só o desenvolvimento do aluno enquanto um ser social, como também afeta sua curiosidade científica, pois ele

sempre estará na dependência de outras pessoas na hora de produzir, ou não se preocupará com sua responsabilidade no momento de sua produção.

Cabe lembrar ainda que o ensino da gramática normativa, sobretudo, é útil para subsidiar o usuário em suas necessidades textuais e orais, garantindo inclusive, que o falante da língua conheça o funcionamento de sua própria língua materna ao possibilitar a total noção de características essenciais que pertençam à sua cultura.

Uma parcela de professores concorda que o que deve ser mudado é o método de ensino, pois acredita que para esses professores, a partir da sua relevância, a gramática deve ser conhecida (e não omitida) pelos usuários da língua para que, posteriormente, o aluno não tenha que fazer perguntas como: gramática? O que é isso? A questão para esses professores é muito simples: deve haver harmonia na relação entre o ensino da gramática normativa e descontextualizada, sem que as regras gramaticais e as tecnologias tenham que ser descartadas, por que são fundamentais para o desenvolvimento cultural e social dos alunos.

A maioria dos professores parte do princípio de que haver uma necessidade de fazemos uma análise dos vários tipos de gramáticas adotadas pelas Instituições de ensino fundamental e médio, passando de maneira rápida, por partes de que algumas concepções antigas que levaram a considerá-la como está em seu estágio atual.

O Ensino do Conedu

O inglês, nos dias atuais, é a língua nativa de mais de meio bilhão de pessoas, não apenas, do centro, mas também pra periferia mundial. Provavelmente, o inglês é o único idioma que apresenta mais falantes não nativos do que nativos. Para cada falante, há três falantes não nativos (SIQUEIRA, 2005, p.14).

A importância de ensino do inglês pode ser resultados ao nos depararmos com os discursos construídos em inglês numa variedade de meios de comunicação televisão, internet, livros, propagandas. “A língua inglesa é, atualmente, responsável por grande parte das informações que são disseminadas a respeito dos fatos que acontecem e todo o planeta” (LOPES, 2003).

Segundo Rejagoplau (2005) “o significado do ensino do inglês passa pela importância que os pais dão em promoverem seus filhos o conhecimento dessa língua estrangeira, colocando-a não somente como uma segunda língua, mas, sobretudo, como um determinante para o crescimento pessoal e profissional dos seus filhos”.

Daviels (2001, p.10) vê a linguagem como o mais poderoso e penetrante dos dispositivos semióticos que funciona como ferramenta psicológica na construção da consciência individual”. Diante dessa afirmação, percebe-se que esse autor mostra uma percepção de aprendizagem da língua como produtora de sentidos no qual há uma criação e uma descrição contínua.

Percebe-se que o ensino da língua deve ter como ponto de partida para a aprendizagem, uns fatores importantes, como: Um constante relacionamento com o cotidiano, com o fator que ocorrem na rotina diária das pessoas, satisfazendo ao indivíduo suas necessidades pessoais.

Contudo, observam-se certos entraves ao se falar sobre o dia a dia das pessoas, entraves estes que advêm de uma época em que a língua inglesa era considerada como apolítica e agente do imperialismo americano (ver sobre história da língua inglesa), e na qual o ensino tenha como base a descontextualização sem significância social.

No início dos anos 1970, frente à ideia de competência comunicativa, que o ensino do inglês passou a ser visto como uma habilidade funcional onde as regras gramaticais não eram suficientes, mas deveriam incluir, também, “[...] uma

competência pragmática, exigida para a interpretação, expressão e negociação de sentido ao contexto imediato da situação de fala. Há um deslocamento da forma (correção gramatical) para o sentido (fluência comunicativa), passando a ser o foco das atividades de sala de aula.

Esse enfoque comunicativo entra em seu declínio, a partir do momento onde os teóricos, começam a fazer questionamentos sobre o caráter apaziguado e harmônico do ensino do inglês como um meio de conhecimento cultura e fazer amigos.

Deve-se levantar algumas questões com relação a quem ensina inglês:

- Não pode deixar de ser crítica em relação ao discurso dominante representativo da internacionalização do inglês como um bem, um passaporte para o primeiro mundo.
- Não pode desconsiderar as suas relações laborais com a expansão da língua, avaliando, de forma crítica, as implicações de sua prática na produção na reprodução das desigualdades sociais.
- Não pode deixar de se perguntar a respeito de sua colaboração para a perpetuação do domínio de uns sobre outros.

Ao contrário de muitos países da União Europeia, da Ásia e da África, onde o ensino desenvolvido do ensino ocorre por um período relativamente longo com objetivos explicitados e os referenciais teóricos bem contituídos, na América do Sul a expansão do ensino do inglês se dá de forma aleatória. No que se refere ao cenário educacional brasileiro, a aprendizagem desse idioma aqui referido, se mostra em uma teorização incipiente. Esses comentários que acabaram de ser feitos são fundamentados por Rocha (2006).

Em grande parte das escolas do setor público, reconhece-se, na literatura, uma ineficiência em relação ao ensino (OLIVEIRA, 2003).

O Professor de Inglês

Percebe-se, nos dias atuais, que para a maioria dos professores de inglês não haver a preocupação pela formação social do aluno. Para que a missão de educar se delega apenas às disciplinas básicas no ensino regular e às famílias, mais especificamente, em escolas públicas nos quais observam a relação entre ensino-aprendizagem do inglês de forma preconceituosa. Os professores, em sua maioria, considera, que alunos estão incapacitados de aprender um novo idioma já que, apresentam dificuldade em aprender o próprio português.

Segundo Piccoli (2006, p.2) o professor de língua estrangeira preocupa-se apenas na transmissão dos conteúdos linguísticos. Para um teórico, os professores tem deixado à parte mais seria da língua estrangeira como parte relevante da educação integral do ser humano, não reconhecimento, muitas vezes a importância do ensino de, pelo menos, uma língua extra como fundamental na educação dos sujeitos.

A sala de aula se transforma, muitas vezes, em um campo repleto de conflitos e incentivar por parte dos professores diante do próprio trabalho. Quando se relacionam ao fato do professor não ser motivo da língua inglesa, tais “conflitos e inatizais” se dão pela falta de domínio suficiente do conteúdo pelo professor da língua estrangeira.

Kelly (2000) destaca que, muitos professores deem falta do tempo para se capacitarem e dominarem, totalmente, o idioma no que torna difícil a relação de ensino na sala de aula. Além desses ainda há aqueles professores que apresentam dificuldades na pronúncia e, ainda, relatam a ausência de apoio pedagógico por parte da Instituição de fato, para um brasileiro, a diferença entre os dois idiomas é um fator complicador.

Com o auxílio de Freire e Shor (1993, p.48), pode-se dizer, independente da disciplina que lhe seja conferido, deve ser, acima de tudo, um educador libertados, [...] atento para o fato de que a transformação não é apenas uma questão de métodos e técnicas. A questão da educação libertadora é estabelecer uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade [...].

Segundo Deo e Duarte (2004) o professor deve ser mais um profissional que envolve, expressa e constrói apreciação. Vygotsky (1998) passou que os professores, frente às dificuldades, deveriam buscar novas maneiras que servissem de estímulo para o trabalho colaborativo, ao potencializar o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Para que isso se tornasse possível, o ideal para o ensino seria a organização do ambiente, bases para o aprendiz sentir-se estimulado à aprendizagem. Considera Picoli (2006, p.8) que o ensino do inglês implica num acordo para a construção de análises a síntese, com o objetivo de viver e de agir em sociedade, “[...] trabalhando partes e vislumbrando o todo complexo”.

Considerando afirmações feitas por teóricos como Almeida Filho (1998) e Piccoli (2006, p.5), chega-se à conclusão de que é possível dizer que, na prática da língua inglesa, muitas vezes, é necessário que o professor deixa sua “mesa” a se aproximar de seus alunos, onde o “saber” consiste em aprender a compartilhar representações e estímulos.

Como diria Freire (2003, p.47) “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou para sua construção”.

O Desempenho do Aluno

Não se pode deixar de admitir que o ensino público é marcado pela desigualdade social, econômica e marcado pela desigualdade social, econômica e cultural. Barcelos (2006) descreve que, em geral, a experiência de aprendizagem em escolas públicas se caracteriza como ruim e desmotivantes tal cenário se compões por problemas de ordem pedagógica, falta de interesse dos alunos, a falta de prática da língua e pela ausência da competência da maioria dos professores.

Kelly (2000) retrata a aprendizagem do inglês como decorrente, muitas vezes da falta de interesse do aluno em que observam-se a falta de integração com a pronúncia, com a gramática com o vocabulário. Além disso, pelo fato do inglês ser um idioma completamente distinto da língua materna, causa uma timidez no aluno para se expressr. Dessa forma, a falta de um contato prévio do aluno com os aspectos fonológicos, são ainda mais prejudiciais com relação ao ensino aprendizagem de um idioma estrangeira.

Lima e Sales (2007) citam em um trabalho sobre as representações sociais de alunos de escola pública, reacionadas ao aprendizado da língua inglesa, em Maceió (AL) quanto à realidade desses alunos sem recursos didáticos adequados ao ensino da língua, sem estímulos, e ainda, se representam como uma categoria com significativo difícil cultural.

Ainda, considera-se que, para a maioria dos alunos, somente há a possibilidade deles aprenderem inglês em cursos particulares, pois é impossível, para tais alunos, adquirirem o conhecimento da língua estrangeira em escola pública. Além desse aspecto, as locuções surgidas nesse meio sempre são traduzidas em comentários, feitos pelos professores de língua estrangeira em escola pública que os alunos não conseguem aprender inglês.

O ideal para Barcelos (2006) seria que o professor, de língua se compromettesse com uma educação pública de qualidade o que requer o conhecimento, pelo professor de L. E. Sobre as crenças e experiências dos alunos, como também, da troca de ideias e da meditação sobre as suas vivências em meio a uma aprendizagem reflexiva.

Pacheco (1994) afirma que o aluno é o condutor da aprendizagem e, como consequência, busca sua descoberta pessoal e a valorização dos saberes adquiridos. Grundy (1991) acrescenta que o interesse pela emancipação implica em atitudes, tanto do professor quanto do aluno e modificarem as condições de produção da aprendizagem o que limita a liberdade, tanto em procedimentos como com relação aos conteúdos.

Considerações Finais

Considerações sobre o Ensino da Língua Portuguesa

Apesar dos avanços teóricos, uma das maiores discussões no âmbito educacional é, exatamente, o ensino de língua portuguesa, por vir sendo considerado “arcaico”, devido ao uso de métodos totalmente teóricos sem nenhuma significação e/ou aplicabilidade na vida dos alunos que, por sua vez, quase sempre, não conseguem relacionar teoria gramatical e a prática de texto.

Há muitos professores resistentes “a mudança e defendem o ensino da gramática normativa nas escolas, apenas vinculadas à nomenclatura. Talvez, pela ausência de fundamentação teórica, não foram convencidas que o ensino da gramática deve ocorrer de forma contextualizada. O “saber escrever” esta diretamente ligado à prática da leitura e da escrita, que devem ter seu respaldo nas regras gramaticais. Outra consideração a ser dada é a de que dar nomes às

partes não vão contribuir para o processo de leitura e de produção textual dos nossos educandos.

É preciso alertar que o ensino de nomenclatura sem aplicabilidade levará o aluno a correr o risco de permanecer no plano das suposições, e não, no da certeza.

A abordagem socio interacionista valoriza a participação do aluno, diferentemente das abordagens em que o professor aparece como modelo. O psicólogo israelense Rubem Ferstein defende o papel da mediação diferente como auxílio para as crianças adquirirem conhecimentos e estratégias que as levarão à autonomia e à ajudar as crianças a resolverem problemas.

Andrea Zini lembra que a mediação pode ser feita, também, por meio da internet, livros, revistas, CDs, DVDs em atividades em que mais de uma situação (escrita, leitura e fala) esteja em jogo.

Para mudar a maneira de ensinar, há programas de formação continuada introdução de diferentes maneiras de ensinar, com base em conceitos como socio interacionista. Contudo, nos cursos de graduação o que deveriam dar início a esses programas de formação continuada.

Há algumas deficiências comuns às faculdades de letras. Uma das quais é a pouca atenção que se dá à proficiência do idioma uma vez que há professoras que não dominam as 4 habilidades essenciais para o ensino de língua estrangeira. Outra é a ausência de novas práticas no currículo, essencialmente, o trabalho com gêneros. As grades disciplinares, geralmente, apresentam poucos momentos dedicados à didática.

No caso da Universidade Federal do Paraná, alguns cursos optam por tratar de todas as metodologias conhecidas segundo conta Eva Dal Molim, coor-

denadora do curso de Letras, o objetivo é garantir “que os professores possam lecionar em qualquer escola pública, privada ou especialista em idiomas.

Já na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ) há uma tentativa de se adaptar as metodologias à tecnologia.

A formação completa, contudo deveria ser incluir a abordagem sociointeracionista, sem invalidar nenhuma estratégia, mesmo aquelas específicas de outras abordagens “existem atividades dos métodos tradicional e audiolingual, por exemplo, que podem ser usados em algumas situações, desde que sejam significativas para turma e que estejam dentro dos objetivos de aprendizagem, acrescenta Luiz Paulo da Moita Lopes.

Pôde-se observar neste estudo, aqui realizado, que a relação ensino-aprendizagem do inglês em escolas públicas, segundo o referencial teórico, há uma imobilidade, relacionada ao ensino da língua inglesa, que advém de problemas culturais, econômicas e sociais, além de considerar que também ocorrem as próprias dificuldades inerentes ao professor ao disseminar o conhecimento de um idioma que, também a ele, o inglês, muitas, vezes, também vão fazer parte do seu próprio cenário cultural e social.

Apesar do discurso da relevância do inglês para o crescimento social e profissional dos indivíduos, as dificuldades encontradas no cenário brasileiro ultrapassem em muitos casos, o âmbito da escola pública.

A realidade faz com que as pessoas se separem com um ensino carregado de incertezas e conflitos. À luz dos estudos de Freire (2003), percebe-se o processo de ensino-aprendizagem do inglês como possível apenas, de chegar-se a construir um enredo um com o cotidiano professor / aluno e quando for possível conseguir se permear (o ensino do inglês) de experiências, expressões e sentidos.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. de; **Discussões no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1998.

BACHARA, E.; **Ensino de Gramática. Opressão? Liberdade?** São Paulo: Ática, 1991.

BAKHTIN, M.; **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARCELOS, A. M. F.; **Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês**. Linguagem e Ensino. Vol 8. N 2. P145-175. Sul / Dez, 2006.

CAMARA Jr, J. M.; **Manual de expressão oral e escrita**. Petrópolis: Vozes, 1983.

CRIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDROTTI, V. (orgs); **Perspectivas Educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Editora Educat.

DANIEL, H.; **Vygotsky e a pedagogia**. São Paulo: Layola, 2001.

DEO, A. S. R. de.; DUARTE, M. L.; **Análise do livro didático as diversas abordagens a métodos aplicados ao ensino de língua estrangeira**. Revista eletrônica Unibero de produção científica. Sec, 2004. Disponível em: <http://www.unibro.edu.com.br/>. Acesso em 06/05/2020.

FREIRE, P.; **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, P.; **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GALVES, C.; **O texto: leitura e escrita**. Campinas: Pontes, 2002.

GERALDI, J. W.; **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GIMENEZ, T.; **“Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga”**: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira. Texto apresentado durante palestra de abertura proferida no IX EPLE, em 4 de outubro de 2001.

GRUNDY, S. **Producto e práxis del curriculum**. Madri: Morota, 1991.

INFANTE, U.; **Curso de gramática aplicada aos textos**. São Paulo: Editora Scipione, 2001.

KELLY, G.; **How to teach pronunciation**. Essesa: Pearson Education Limited, 2000.

KRAMER, S.; **Alfabetização, leitura e escrita**. São Paulo: Contexto, 1990.

LIMA, F. F. De; SALES, L. C.; **Professores de inglês do ensino básico: representações sociais do aluno de escola pública**. Alagoas: Anais 18^a EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2007.

LAJOLO, M.; **Do mundo para a leitura para leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2001.

MARQUES, A.; **Inglês – série novo ensino médio**. São Paulo: Ática, 2005.

MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, 1999.

MENDONÇA, M. C.; **Língua e Ensino: políticas de fechamento**. *Inn*: MUS-SALIN, F.; BENTES, A. C.; Introdução à linguística. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 2004.

MOITA LOPES, L. P.; **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino / aprendizagem de línguas**. São Paulo: Mercado de letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P.; **A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual**. *Inn*: BÁRBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.); Reflexões e ações no ensino – aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

PACHECO, J. A. B.; **Área escolar: projeto educativo, curricular e didático**. *Revista Portuguesa de Educação*. V.7. n 1-2. P.48-80, 1994.

PARANÁ, Secretaria de Ensino da Educação. Superintendência de Educação Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica**. Curitiba: 2008.

PICCOLI, M. C.; **O educador em língua dominante e o desenvolvimento sustentável**. Revista X. V.1. p.1-16, 2006.

RAJAGODALAN, R.; **The ambivalente sor a English in Brazilian politics** *World Englishes*, V.22. n 2. P.31-101, 2003.

ROCHA C. H.; BASSO, E. A. (orgs); **Ensinar e aprender línguas estrangeiras em diferentes idades**. Editora Educat.

ROCHA LIMA, C. H. da; **Gramática Normativa da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2003.

ROCHA LIMA, C. H. da; **Prarses para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª à 4ª séries: dos parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes**. Dissertação (Mestrado em linguística Aplicada – Universidade Estadual de Campinas, 2006.

SACRAMENTO, S.; **Aspectos Culturais Presentes no Ensino da língua inglesa**. *Inn*: MÜLLER, V.; SARMENTO, S. O ensino do Inglês como Língua Estrangeira: Estudos e Reflexões. Porto Alegre: APIRS, 2004.

SAVIOLI, F. P.; **Lições de texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1996.

SEED. **Diretrizes Curriculares da rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná: Língua Portuguesa**. Curitiba: 2006.

SIQUEIRA, S.; **O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês**. Revista Inventária. n.4. julho / 2005.

SMULLER, V. (Orgs.); **O ensino do inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões**. p.185-210. Porto Alegre: APIRS, 2004.

SOUZA, L. M. T. M.; **O conflito de vozes na sala de aula.** *Inn:* CORACINI, M. J. (Org). O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira. p.21-26. Campinas: Pontes, 1995.

SPINR, M. J.; MEDRADO, B.; **Produção de sentidos no cotidiano:** uma abordagem teórica-metodológica para análise das práticas discursivas. INN: SPINK, M. J. (org). Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano. São Paulo: Cortez, 2004.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; **Conflitos e incertezas do professor de Língua estrangeira na inovação de sua prática na sala de aula.** Tese (doutorado) – IEL. São Paulo, 1996.

VILELA, H.; KOCH, I. V.; **Gramática do língua Portuguesa:** Gramática da Palavra-Gramática da frase – Gramática do texto / discurso. Coimbra: livraria almedina, 2001.

VYGOTSKY, L.; **A construção do pensamento da linguagem.** Editora Martins Fontes.

VYGOTSKY, L.; **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WIDDOWSON, H. **O ensino de línguas para a comunicação.** Capítulo: Compreensão e Leitura. Campinas: Pontes, 1991.

CAPÍTULO 6

METODOLOGIAS ATIVAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Elizangela Carla Beserra da Fonseca

Adriana Ribeiro Araújo

Clarice Pereira Nunes

Deybe Poliana Ribeiro de Oliveira

Mônica Yara de Oliveira Alves Girão

Silvia Cristiane dos Santos Moreto

Doi: 10.48209/978-65-5417-117-6

Resumo: A sociedade brasileira vem passando por rápidas transformações no que tange ao uso de tecnologias digitais no cotidiano. Sendo um fato desencadeado pelo desenvolvimento da indústria, as TIC que conhecíamos no passado, as tecnologias da Comunicação e da Informação, abrangem funcionalidades relevantes a todos os âmbitos das atividades humanas. Por ser parte constituinte da vida pessoal e profissional dos indivíduos, surge uma percepção que compreende o uso das TIC na sala de aula como uma ferramenta coerente com a formação discente pautada na concepção de aluno como sujeito da aprendizagem, sendo este, crítico e participativo e na percepção das novas tecnologias como recurso didático que influencia na autonomia

discente e na aprendizagem significativa. Todavia, existe no contexto educacional brasileiro, grandes desafios para a inserção dessas tecnologias na sala de aula, e em especial, no contexto da educação especial e inclusiva. Nesse sentido, a presente pesquisa busca realizar uma revisão da literatura sobre as metodologias ativas como práticas pedagógicas inovadoras no ensino de alunos com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Sociedade brasileira. Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). Educação especial

Abstract: Brazilian society has been undergoing rapid transformations regarding the use of digital technologies in everyday life. Being a fact triggered by the development of the industry, the ICT that we knew in the past, the Communication and Information Technologies, cover functionalities relevant to all areas of human activities. Because it is a constituent part of individuals' personal and professional lives, a perception emerges that understands the use of ICT in the classroom as a coherent tool with student training based on the conception of the student as a subject of learning, who is critical and participative and in the perception of new technologies as a teaching resource that influences student autonomy and meaningful learning. However, in the Brazilian educational context, there are great challenges for the insertion of these technologies in the classroom, and in particular, in the context of special and inclusive education. In this sense, this research seeks to carry out a literature review on active methodologies as innovative pedagogical practices in teaching students with intellectual disabilities.

Keywords: Brazilian society. Information and Communication Technologies (ICT). special education

Introdução

A sociedade é uma forma de viver que pressupõe interesses sociais, econômicos e coletivos baseados em uma concepção de ideal de bem estar humano, sendo as tecnologias relevantes nesse processo. Como sabemos, as tecnologias vêm sendo consideradas como a própria característica quando se pensa em sociedade contemporânea.

Sob esse aspecto, podemos observar que o uso das TIC no cotidiano possui ampla utilização, conduzindo a praticidade e a agilidade, sobretudo, no acesso à informação e na interação social entre as pessoas. Surge a partir disso, a compreensão de que o conhecimento sobre o manuseio das TIC como um aspecto importante para a vida pessoal, cotidiana e profissional.

Nesse sentido, o uso das tecnologias como ferramenta pedagógica é compreendida como essencial ao desenvolvimento de habilidades coerentes com o contexto social da sociedade da informação. Desse modo, acredita-se que há uma relação entre o uso de novas tecnologias na prática pedagógica e formação discente para o seu uso na vida pessoal e coletiva de forma crítica e criativa.

Somado a isso, as tecnologias possuem uma forte relação com a interação social cotidiana e com o lazer, sobretudo no que se refere ao objetivo com os quais os jovens e adolescentes as utilizam na atualidade. Assim, compreendemos que o uso das tecnologias como recurso pedagógico pode repercutir tanto no aumento do interesse como da própria busca autônoma da aprendizagem.

Embora, a educação básica no Brasil, seja realizada na modalidade presencial, o conceito de metodologias ativas traz uma nova concepção sobre a educação no sentido de desenvolvimento de uma metodologia que alie aulas presenciais a atividades realizadas de forma assíncrona. Nesse tipo de ensino, os estudantes realizam as pesquisas necessárias aos conteúdos e se reúnem com o professor com a finalidade de retirar as dúvidas, sendo o próprio aluno, o responsável por sua aprendizagem.

Tendo em vista que a metodologia referida coopera com a aprendizagem autônoma e significativa bem como o desenvolvimento da capacidade cooperativa e colaborativa, buscamos nesse trabalho, refletir quais seriam os benefícios das metodologias ativas no contexto da educação especial.

Fundamentação Teórica

Sociedade e o uso de tecnologias

As sociedades humanas sempre foram à sua época, permeadas por tecnologias que ajudaram o homem no processo de adaptação ao espaço social em que viviam. Assim, podemos considerar que os primórdios já criavam tecnologias que facilitavam suas atividades cotidianas, repercutindo em melhorias como a invenção do fogo e das técnicas de agricultura.

Segundo Carvalho (1997), o homem viveu cerca de 30 mil anos como coletor, caçador e nômade e utilizava tecnologias simples e rudimentares para a realização das atividades mencionadas acima e conseqüentemente, satisfazer suas necessidades básicas. Entretanto, o mesmo autor (1997) relata que entre os anos de 4 a 8 mil anos a.C., o homem deu início à prática da agricultura, exigindo-lhes conhecimentos complexos sobre a natureza e o manuseio de instrumentos de trabalho, modificando sua forma de viver, que passou a ser sedentária.

Com o passar do tempo, as tecnologias passaram a ser compreendidas em sua relação com a produção em massa e a lucratividade advindas dos processos industriais. Sob esse aspecto, Carvalho (1997) afirma que entre os séculos XVIII e XIX, surgiu na história da humanidade, uma nova forma de produção denominada de capitalismo. Foi nesse período que de acordo com Carvalho (1997) teve início a chamada “sociedade da tecnologia” que passou a ser assim, conhecida na perspectiva de Marx (1975a apud Carvalho, 1997) devido à ênfase dada aos instrumentos avançados de produção para a acumulação de produtos, conseqüentemente de lucratividade.

Para Carvalho (1997), o uso das tecnologias nesse sentido, possui alguns efeitos negativos no sentido de que o funcionário fica restrito à uma única fun-

ção, não conhecendo todo o processo produtivo que resulta no produto final. Todavia, o mesmo autor (1997) afirma que o desenvolvimento tecnológico é compreendido como algo positivo, tendo em vista, ser esse relacionado ao uso de tecnologias cada vez mais avançada e que supostamente colaboram com a qualidade de vida de todos os indivíduos.

Leroi-Gourhan (1964) e Childe (1971 apud Carvalho, 1997) relatam que no ano 3 mil a.C., o Estado surgiu como instituição política e de organização social. Carvalho (1997) relatam ainda, que a Revolução Industrial ocorrida a aproximadamente 200 anos influenciou no processo de aceleração do desenvolvimento tecnológico. Assim, na atualidade, as tecnologias antes compreendidas como as ferramentas produtivas, são hoje relacionadas ao âmbito digital, conduzindo à praticidade e a agilidade, sobretudo, no acesso ao conhecimento e às interações sociais. Estas acontecem por meio do e-mail e sobretudo por meio das mídias sociais e do aplicativo de mensagens instantâneas WhattsAp, os quais permitem o envio e recebimento imediato de arquivos, links e mensagens cotidianas.

Somado a isso, podemos mencionar o âmbito educacional que possui inúmeras possibilidades de uso das TIC como a realidade aumentada, o uso de plataformas digitais e de vídeo conferência, os dispositivos móveis e a própria internet, sendo essa última indispensável a todas as outras tecnologias.

As tecnologias da informação e comunicação como ferramentas pedagógicas

A comunicação está presente na história da humanidade desde o surgimento do homem. Conforme Rodrigues (2015), o desenvolvimento das formas de interagir socialmente se deu a partir dos registros de fatos, ideias e emoções entre os humanos que repercutiu na evolução das formas de comunicação.

Segundo o mesmo autor (2015), o processo evolutivo da comunicação iniciou com a pré-escrita e depois a escrita propriamente dita, a criação do papel, as impressões manuais e as mecânicas que possibilitou registros geográficos culturais e cronológicos de acontecimentos em todo o mundo. Como consequência surgiram, os meios de comunicação em massa como jornais, revistas, o rádio e a televisão.

Rodrigues (2015) afirma, portanto, que na atual conjuntura da sociedade, o que utilizamos são as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) às quais intervêm no acesso à informação e à interação social. Jamil e Neves (2000) definem as TIC como recursos integrados entre si e que atuam nos processos de automação de pesquisa científica e de ensino e aprendizagem.

Sob esse aspecto, Rodrigues (2015) menciona as mídias digitais como possível ferramenta pedagógica que permite o acesso à uma maior quantidade de informações do que àquelas constantes nos livros físicos, a interação entre professores e discentes por meio das redes sociais e a realização de tarefas diversas. Entre as possibilidades educacionais de uso das TIC, o autor (2015) menciona o computador, à internet, os softwares, os jogos digitais dentre outros recursos. Rodrigues (2015) considera ainda, que as tecnologias são atualizadas de forma rápida e assimilada pelos discentes de igual modo, sendo necessário, portanto, cabe aos professores proporcionarem um ambiente interativo e “automatizado” por meio da informática e das telecomunicações como ferramenta pedagógica.

Nesse sentido, Demo (2018 apud Rodrigues, 2023) afirmam que o professor é a tecnologia principal, sendo este insubstituível. Assim, na percepção de Demo (2018 apud Rodrigues) afirmam que é necessário capacitar o professor por meio de formações continuadas permanentes e que proporcione uma reflexão sobre modos de ensino mediados pelas tecnologias.

A educação especial no contexto da educação brasileira

As metodologias ativas são um método de ensino que envolvem aulas presenciais e momentos assíncronos, atuando, assim, no desenvolvimento da autonomia discente. Assim, Esquinsani et al. (2018) afirma que as metodologias utilizadas nas práticas pedagógicas têm sido objeto frequente de pesquisas acadêmicas e mais especificamente, as metodologias ativas, sendo estas, práticas pedagógicas conduzem a interação e ao protagonismo dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Esquinsani et al. (2018) as metodologias ativas no contexto da educação inclusiva viabilizam, assim, como aos demais discentes, o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo dos alunos com deficiência. Assim, os autores (2018) consideraram conveniente, especificar os conceitos de defectologia e plasticidade cerebral. Esquinsani (2018) defende as tecnologias como “o estudo do defeito”, sendo a defectologia, a ciência que trata dos desafios referentes à prática pedagógica dos discentes com deficiência.

Conforme Esquinsani (2018) a teoria de Vigotsky (1997) consideram aos alunos com deficiência de forma a estabelecer um quantitativo que represente o desenvolvimento da aprendizagem naqueles. Contudo, isso acontece por que nessa época, considerava-se que os indivíduos com deficiência não conseguiam aprender. Para Esquinsani (2018), porém essa é uma visão que está sendo superada, pois na atualidade, compreende-se que as crianças e adolescentes também aprendem os conteúdos, mas de uma forma distinta do aprendizado que ocorre com os estudantes que possuem deficiência.

Por isso, Vygotski (1997 apud Esquinsani et al., 2018) relatam que houve uma mudança no que se refere ao sentido da palavra defectologia, passando a

significar o estudo dos diferentes processos do desenvolvimento integral dos estudantes. Para Vigotsky (1997 apud Esquinsani et al., 2018) são características da defectologia, o fato de a criança possuir uma limitação advindas da deficiência e ao mesmo tempo, o estilo da força motriz desencadeado justamente por causa das limitações impostas, sendo que esteja está relacionada ao desenvolvimento de uma compensação com finalidades sociais.

Dessa forma, Vigotsky (1997 apud Esquinsani et al., 2018) mencionam diversos questionamentos advindos dessas discussões como “Qual é o papel da educação no acolhimento da diferença?”; Quais são as metodologias mais adequadas pra o processo de valorização da diversidade dentre outros questionamentos. Para Esquinsani (2018), a capacidade de organização do no cérebro pode ser denominada de plasticidade cerebral. Essa atividade cerebral, ocorre na visão de Esquinsani et al. (2018) ocorre com maior facilidade.

Revisão da Literatura

As metodologias ativas na educação inclusiva

As metodologias ativas conduzem o estudante ao desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem significativa, contudo, é necessário que haja uma compreensão sobre o uso das metodologias ativas como ferramenta pedagógica inclusiva. Sob esse aspecto, La Taille et al. (1992 apud Esquinsani et al., 2018) consideram que a intervenção pedagógica não ocorre de forma espontânea, sendo necessário, o uso de uma ferramenta pedagógica que estimule o desenvolvimento da aprendizagem.

Essa teoria está coerente com as ideias de Vigotsky (1997) o qual afirma que a interação com o outro colabora com o desenvolvimento da aprendizagem, sendo essa última essencial aos indivíduos. Ferreira (2009 apud Esquinsani et

al., 2018) relata que a cada aprendizagem, há um processo de transformação cerebral causada pelo surgimento de novos neurônios.

Sob esse aspecto, Esquinsani et al. (2018) compreendem que a neurociências apresenta discussões referentes à capacidade de aprender ao longo da vida e a partir de diferentes modos e espaços favoráveis ao processo de aprendizagem. Desse modo, Esquinsani et al. (2018) compreendem que o aprendizado está relacionado a experiências que viabilizam à aprendizagem independente de haver ou não um professor, sendo nesse contexto que o docente exerce a função de mediador.

Desse modo, Vigotsky (1997 apud Esquinsani et al., 2018) compreendem que deve-se incluir no processo educativo, algo que possa funcionar como uma compensação às limitações da deficiência dos estudantes. Assim, as metodologias ativas configuram-se como uma forma de viabilizar a participação de todos os discentes bem como o estímulo da aprendizagem por outros meios ou recursos.

Bacich e Moran (2018 apud Esquinsani, 2018) compreendem como uma metodologia que viabilizam a adoção de uma postura mais participativa do estudante no processo de aprendizagem, sendo o docente, o responsável por despertar a curiosidade no discente para que este se esforce ao aprendizado.

Nessa perspectiva, as metodologias ativas atuam no sentido de valorização da diversidade, o reconhecimento da autonomia discente bem como a construção do conhecimento sob a perspectiva da aprendizagem significativa.

Considerações Finais

A sociedade humana vem adotando o uso de diversas tecnologias como forma de facilitar o cotidiano. Nesse aspecto, o contexto histórico das tecnologias utilizadas no âmbito do acesso e divulgação da informação bem como da interação social envolveram desde a época em que se desenvolveu a pre-escrita até aos dias atuais, denominado de Era tecnológica.

Nesse sentido, o uso das tecnologias de âmbito educacional inclui inúmeras possibilidades advindas do uso da internet e das plataformas digitais que proporcionam a interação entre estudantes que não estão no mesmo espaço físico. Somado a isso, as metodologias ativas configuram-se um método pedagógico relevante no sentido de conduzir à autonomia discente e a aprendizagem significativa e, sobretudo no que se refere o respeito à diversidade e à educação inclusiva.

Referências

Carvalho, Marília Gomes de. Tecnologia, desenvolvimento social e educação tecnológica. **Revista Educação e Tecnologia**, nº 1, p.1-14, 19970 Disponível em: 1011-3104-1-PB (1).pdf Acesso em: 20 maio 2023.

RODRIGUES, Daniele Mari de Souza Alves. **O uso do celular como ferramenta pedagógica**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: 000986009.pdf (ufrgs.br) Acesso em: 20 maio 2023.

PAVÃO, Ana Paula oliveira; PAVÃO, Silvia Maria de Oliveira. (org.). Metodologias ativas na Educação Especial/Inclusiva. (organizadoras). In: Esquinsani, Rosimar Serena Siqueira; SILVA, Estela Mari Santos Simões da.; GUERRA, Simone Zanatta. Metodologias ativas na educação inclusiva: diálogo entre os conceitos de compensação e plasticidade cerebral (2018). Santa Maria: UFSM, 2021. Cap. 1 p. 1-33. Disponível em: Metodologias-Ativas-na-Educacao-Especial-Inclusiva.pdf



CAPÍTULO 7

A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS COMO FERRAMENTA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Rogimeire Mota Duarte

Doi: 10.48209/978-65-5417-117-7

Introdução

O processo de desenvolvimento da inteligência no homem sempre foi alvo de estudos e questionamentos em todas as épocas da humanidade. Sua concepção e os meios que a atestam, é um assunto bastante discutido e pesquisado por diversos segmentos. E em meio aos bilhões de seres humanos espalhados pelo planeta, poucos deixaram, nos últimos séculos, rastros de intelectualidade em seu mais alto grau.

Dentro do contexto educacional, a inteligência embora seja alvo de constantes indagações, não configura como principal objeto de estudo, o que se bus-

ca entender com maior ênfase e usando quase sempre as estratégias tradicionais de ensino, é como atender aos diferentes níveis de aprendizagem em classes tão heterogêneas e atingir as metas exigidas dentro da metodologia das avaliações existentes.

No entanto, as estratégias educacionais que visam atingir o objetivo da escola, parecem não atender às expectativas do processo de ensinar, uma vez que a aprendizagem e os resultados obtidos através delas, são bastante diferenciados. Percebe-se que não há como dissociar inteligência de aprendizagem, e o papel da escola é renovar-se, estudando e descobrindo maneiras de entender cada indivíduo que dela faz parte.

Sobre isso, Antunes (2003, p.13), esclarece que, “o papel da escola, entretanto, renova-se com estudos e descobertas sobre o comportamento cerebral e, nesse contexto, a nova escola é a que assume o papel de “central estimuladora da inteligência”.

Esta pesquisa foi realizada na Escola Estadual Marinalva Alves (EEMA), situada na cidade de Nossa Senhora do Socorro, com os alunos do 5º ano – Turma AI (Aprendizagem Inicial), no estado de Sergipe e busca contribuir para que o processo de ensino aprendizagem seja voltado principalmente para a valorização das habilidades e potencialidades dos alunos da EEMA, bem como para as demais escolas que tenham como objetivo, diminuir as dificuldades encontradas nesse processo. Espera-se estimular professores e educadores a fazerem contínuas mudanças na educação pois, apresenta-se como mais uma ferramenta no desenvolvimento cognitivo dos aprendentes.

O objetivo principal é “analisar a teoria das Inteligências Múltiplas como ferramenta no processo ensino aprendizagem dos alunos do 5º ano da Escola Estadual Marinalva Alves”. Com o intuito de responder a essa questão definiu-

-se os seguintes objetivos específicos: descrever o que os professores conhecem da teoria das inteligências múltiplas e que estratégias são utilizadas no processo de aprendizagem; identificar com base na teoria das inteligências múltiplas as áreas de maior interesse dos alunos e relatar as dificuldades encontradas no processo ensino-aprendizagem.

Descrever os fatos ocorridos durante a investigação na escola escolhida de forma minuciosa e clara, é o que caracteriza essa pesquisa como descritiva. A escolha da abordagem qualitativa, dar-se em razão dos fatos estudados envolverem aspectos de significação pessoal, como, motivações, culturas, crenças, valores e atitudes individuais, pois envolvem aspectos específicos de cada indivíduo, estruturado em suas vivências cotidianas e contextos culturais, imensuráveis e em um nível de realidade que não pode ser quantificado (Minayo, 2014).

Buscou-se analisar a realidade da escola, situá-la em um contexto para se descobrir quais as contribuições que a teoria das inteligências múltiplas poderá trazer ao processo ensino aprendizagem dos alunos, compreendendo-a sob o olhar dos seus atores. A partir daí, descreve-se o caminho escolhido para realizar o estudo, os sujeitos, seus objetivos, as questões norteadoras e os procedimentos e instrumentos utilizados em busca dos dados. Para tal, guiamos a discussão embasada nos estudos de Lakatos e Marconi (2003); Campoy (2016, 2019); Minayo (2001); Sampieri e Lucio (2014); Kauark, Manhães e Medeiros (2010); Armstrong (2001); Alvarenga (2019) e Gil (2008).

Analisa-se e interpreta-se os dados recolhidos no contexto pesquisado, estruturado por dois blocos:

a) Análise da entrevista em que há discussão sobre as respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa e que foram subdivididas em oito categorias para melhor entendimento do fenômeno estudado;

b) Análise do conteúdo de observação participante, colhidos na sala de aula e nas aulas de educação física.

O Conceito de Inteligência

A palavra “inteligência” tem sua origem no latim de “intellectus, deriva de intelligere: inter = entre e eligere = escolher” (Antunes, 2003, p. 11). Para o autor inteligência, é “a faculdade de compreender algo, alguém e o ambiente a nossa volta, estendendo-se à capacidade de analisar, resolver novos problemas e conflitos e adaptar-se a novas situações”. Longe da simplicidade do seu significado, conceituar inteligência torna-se um pouco mais complexo. Sua origem, como funciona, se desenvolve e se estrutura nos indivíduos, tem sido alvo de pesquisas e estudos em diversas áreas do conhecimento, como a psicologia, filosofia, neurociência e outras.

Renomados pesquisadores como Piaget (1987) e a teoria psicogenética, Vygotsky (2000), Damásio (2000), na área do ensino-aprendizagem e Gardner (1994), que desenvolveu a teoria das inteligências múltiplas (IM), dentre outros, debruçam-se no intuito de definir o que é inteligência e como ela se processa ao longo do desenvolvimento humano. Travassos (2001) diz que, numa visão tradicional a inteligência já foi conceituada como uma capacidade inata e que sendo a inteligência um atributo, não sofre grandes alterações de influências externas, mantendo seu potencial desde o nascimento até a fase adulta.

Com base no pensamento de Piaget (1987), inteligência não é de todo hereditária, no seu entendimento, está ligada de certa forma aos processos da herança biológica, podendo ser sensorial ou neurológica, no entanto, não é inata, segundo ele, seu desenvolvimento ocorre através da capacidade de adaptação do indivíduo com o meio em que vive, permitindo assim, a sua evolução.

Em suas experiências Piaget (1987), concluiu que o conhecimento é construído quando aquele que conhece, o qual chamou de sujeito cognoscente, exerce uma ação com o objeto cognoscível (o que pode ser conhecido), desta forma, afirma que a inteligência para ser desenvolvida nos seres humanos, necessita de alguns fatores, além da genética. Em conformidade com o pensamento de Piaget, Rappaport (1981), afirmam que o desenvolvimento da inteligência ocorre a partir do contato direto entre organismo e ambiente, juntos fazem com que novas estruturas mentais se formem. Assim diz (Rappaport, 1981, p.55):

A inteligência, não a herdamos, herdamos um organismo que vai amadurecer em contato com o meio ambiente. Desta interação entre organismo e ambiente, resultarão determinadas estruturas cognitivas que vão funcionar de modo semelhante durante toda a vida do sujeito.

Segundo Becker (2010), a inteligência é o ato de interagir conosco mesmo e com o mundo, tornando-se mais ativa na proporção do amadurecimento do sujeito. Vygotsky (2000), entende que o indivíduo nasce trazendo em si um único potencial cognitivo, servindo para novas aquisições de potencialidades, ou seja, aprender a aprender. Gardner (2001, p. 47), conceitua inteligência: “como um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura”.

Com o intuito de conceituar o termo e tendo por base um evento já acontecido em meados de 1921, onde reuniram-se pesquisadores da época como Woodrow, Thurstone, Thorndike, dentre outros, Sternberg e Determan solicitam a 24 colaboradores da atualidade que juntos definissem o que é inteligência, chegando ao seguinte conceito (Sternberg, 2000, p. 400):

Inteligência é a capacidade para aprender a partir da experiência, usando processos metacognitivos para melhorar a aprendizagem, e a capacidade para adaptar-se ao ambiente circundante, que pode exigir diferentes adaptações dentro de diferentes contextos sociais e culturais.

Desta forma, entende-se que a palavra inteligência, mantém uma relação com diferentes saberes que, dependendo de qual campo está inserida vai construindo conhecimentos e que se tornam, portanto, responsáveis por sua formação. No campo da educação entende-se como inteligência, a capacidade de aprender, compreender e apreender o conhecimento.

Arraigada na crença, que o nível de intelectualidade de um indivíduo é medido através de testes psicométricos, como o quociente de inteligência, mais conhecido como teste de QI, dentro de contextos, tanto profissionais, quanto educacionais, novas pesquisas foram realizadas possibilitando provar há bem pouco tempo, que esses testes são capazes de medir apenas algumas capacidades, como a lógico-matemática e a linguística, não sendo possível medir a inteligência em sua totalidade, visto que a formação do sujeito se dá em todos os campos do desenvolvimento humano (Vidal, 2005).

Desvinculando-se do pensamento que a inteligência é algo facilmente medido ou que existe uma “inteligência geral”, aceita e chamada de inteligência “g” por alguns pesquisadores e atentando para o sentido de uma ideia mais ampla no que se refere ao conceito e origem da palavra inteligência. Antunes (2003, p.12) assegura que:

Inteligência é, pois, um fluxo cerebral que nos leva a escolher a melhor opção para solucionar uma dificuldade e que se completa como uma faculdade para compreender, entre opções, qual a melhor; ela também nos ajuda a resolver problemas ou até mesmo a criar produtos válidos para a cultura que nos envolve.

Lançando um olhar contemporâneo à questão, surge a neurociência, responsável por estudar os neurônios e as moléculas que os constitui; os órgãos do sistema nervoso, suas funções específicas, bem como suas funções cognitivas e o comportamento resultante dessas estruturas. A neurociência nos aponta um entendimento de que a evolução da inteligência está intrinsicamente ligada à

forma como aprendemos e nos comportamos diante das experiências vividas (Cosenza e Guerra, 2011).

Pesquisas realizadas pela psicóloga Farah (1995), no campo da neurociência cognitiva, na universidade da Pensilvânia, sugerem que o status socioeconômico, as condições e o meio influenciam significativamente no desenvolvimento da inteligência. Sua pesquisa também identificou que o comportamento afetivo materno, amortecia os efeitos do stress no hipocampo¹, o que dá consistência a sua pesquisa anterior de que a forma como vivemos, ou seja, as experiências vividas influenciam no desenvolvimento da inteligência. Para a autora, “a neurociência nos diz que o cérebro pode modificar-se em resposta aos ambientes positivos em qualquer idade” (Farah (1995), apud., Sternberg, 2017, p. 41).

Sem tangibilidade por muitas décadas, o desenvolvimento cognitivo, assume grande importância no estudo do processamento do cérebro, avançando gradativamente nos programas de pesquisa. Com o avanço da ciência e o advento dos computadores, que possibilita ao homem fragmentar conjuntos de informações e executar programas complexos, nota-se significativas modificações nos velhos conceitos de inteligência, na forma como medimos o intelecto e como assimilamos conhecimentos ao longo de sua existência (Fang, 2005).

A ciência do comportamento e a ciência do desenvolvimento do cérebro, buscam explicar com maior clareza, que o indivíduo possui variadas formas de aprender e assimilar o conhecimento, que a inteligência, foco de constantes indagações, deriva de diferentes construções de sinapses², resultando no seu constante desenvolvimento (Chupil e Schneider, 2018).

¹ Parte do cérebro responsável pela memória (Stenberg, 2017, p. 37).

² Ponto de contato entre duas células nervosas. União de cromossomos. (Fonte: www.dicio.com.br)

Em decorrência dessa junção a neurociência e a psicologia abrem espaços para o surgimento de outras áreas, estreitando os espaços para compreensão do desenvolvimento da inteligência e novas formas de assimilação do conhecimento (Chupil e Schneider 2018).

São variados os entendimentos sobre a inteligência humana, no entanto, convergem em alguns pontos, sendo que os mais relevantes é que a inteligência é uma capacidade humana que possibilita realizar ações, sejam elas de natureza imprevista ou planejada e que influenciam direta ou indiretamente no meio em que vivemos e em nós mesmos.

Assim, diante das variadas formas de conceituar, entender e medir a inteligência, percebe-se que há muito o que se descobrir sobre inteligência humana e os instrumentos capazes de medi-la com precisão. Pesquisadores e humanistas vislumbram um futuro em que a valorização do potencial humano, não seja visto como competências individualizadas e menos ainda que o conhecimento seja competitivo, pois quando “se trata de aprender, de usar a cabeça e dar e receber informação, não deve haver limitações” (Gardner, 2010, p. 262).

Inteligências Múltiplas – A Expansão da Inteligência

As novas concepções sobre as teorias modernas relacionadas as inteligências múltiplas, originam-se através das ideias de Howard Gardner (1994). Neurologista, pesquisador, professor e psicólogo com formação em psicologia do desenvolvimento nas tradições de Piaget (1987) e Vygotsky (2000).

Gardner (2010, p. 16), considerando-se parte desse segmento, acredita que a oportunidade de trabalhar com crianças normais e superdotadas e as que

sofreram ao longo de sua vida, algum tipo de dano cerebral, jamais teria despertado para um estudo que culminasse na dissolução de alguns conceitos que determina o grau de inteligência de um indivíduo.

Suas pesquisas nesta área, iniciaram após a Fundação *Bernard Van Leer*, uma instituição holandesa, que é mundialmente conhecida por dedicar-se às causas de crianças e jovens “desprivilegiados”, e desenvolve projetos inovadores, com o intuito de ajuda-los a atingirem seu potencial, solicitou à *Haward Graduate School of Education* que “avaliasse o estado do conhecimento científico referente ao potencial humano e à sua realização” (Gardner, 1994, p. xix).

Partindo disso, surge o “Projeto sobre o Potencial Humano”, presidido pelo investigador Gerald S. Lesser, psicólogo desenvolvimental, educador e arquiteto na criação de programas televisivos especificamente dirigido para crianças.

Das pesquisas realizadas, surge o primeiro livro, “Estruturas da Mente – A Teoria das Inteligências Múltiplas” de Howard Gardner (1994, p. ix). Segundo ele, surgiu desse estudo uma lista preliminar de inteligências, e afirma ainda que:

Na vida comum, conforme mostrarei, estas inteligências trabalham em harmonia, então sua autonomia pode ser invisível. Mas quando as lentes de observação adequadas são elaboradas, a natureza peculiar de cada inteligência emerge com suficiente (e não raro surpreendente) clareza.

Praticamente duas décadas depois do início de suas pesquisas, Gardner (2010, p. 47), conceitua inteligência como, “um produto biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura” e acrescenta, “a inteligência é importante demais para ser deixada nas mãos daqueles que testam a inteligência”.

Com base nisso, Gardner (1994), enumera inicialmente 7 inteligências e posterior, mais duas, inteligência naturalista e inteligência existencial, sendo que esta última, encontra-se ainda, em fase de estudo.

Tabela nº 1 – Inteligências Múltiplas

Inteligência Lógico-matemática	O indivíduo é capaz de avaliar as inúmeras possibilidades de resolução de problemas, utilizando a lógica e a razão.
Inteligência Linguística-verbal	Capacidade de se relacionar-se utilizando a fala e a escrita. Utilizando combinações possibilitando a interação com outros indivíduos (Sternberg, 2000).
Inteligência Musical	Atua, compõe, desenvolve partituras e aprecia diversos padrões musicais. Percebe-se nesta inteligência uma facilidade incomum em identificar os diversos sons e reconstruí-los em criações próprias
Inteligência Corporal Cinestésica	As funções psicomotoras são bem definidas e estruturadas, possui boa flexibilidade, força, equilíbrio, desenvolve funções combinadas entre corpo e mente com facilidades.
Inteligência Espacial	Possui habilidades para identificar objetos de formas semelhantes e desenvolver a partir disso, novos objetos. Demonstrando extrema facilidade em reproduzir figuras geométricas ou formas mentais. (Armstrong, 2001).
Inteligência Interpessoal	Identifica-se por possuir uma capacidade de observar o comportamento de outros indivíduos e facilidade em relacionar-se.
Inteligência Intrapessoal	Auto-observação, discrimina e identifica seus próprios sentimentos, desenvolve aspectos internos capaz de auxiliar em seu equilíbrio diante das diversidades.
Inteligência Naturalista	Capacidade de interagir com o meio ambiente e identificar aspectos da fauna e da flora com facilidade.
Inteligência Existencial	Esta inteligência ainda em fase de estudo, aborda os aspectos mais profundos da espiritualidade. O princípio da vida e da morte.

Fonte: Gardner (2010)

A figura do professor nesse processo é de grande importância, pois sua interação direta com o aluno, possibilita conhecer suas habilidades, inclinações e potencializá-las, a fim de despertar seu interesse pelo conhecimento. No entanto, para correta aplicação da teoria, faz-se necessário conhecer seus fundamentos.

Resultados e Discussão

O resultado da pesquisa foi distribuído em oito categorias. Gomes (et al 1994, p. 70), classifica categoria como um conceito abrangente de “elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si”, o que significa que ao trabalhar com categorias, estabelece-se classificações e agrupamentos de ideias, capazes de fornecer uma análise mais abrangente do assunto, informa ainda, que esse procedimento é aplicável em qualquer pesquisa de cunho qualitativa.

Após o processo de coleta de dados, através das entrevistas com as professoras e coordenador pedagógico, bem como os dados obtidos através do relatório de observação participante, pôde-se proceder a análise dos dados, de forma a responder os objetivos específicos estabelecidos para o desenvolvimento desta pesquisa, definindo as categorias da seguinte forma:

1ª Categoria: A compreensão dos professores sobre os diferentes níveis de proficiência e a base teórica utilizada para avaliar a aprendizagem dos alunos.

2ª Categoria: A Identificação da inteligência interpessoal no aluno e a concepção dos professores sobre como os alunos aprendem.

3ª Categoria: As ações pedagógicas realizadas pelos professores para minimizar as dificuldades de aprendizagem dos alunos e os caminhos metodológicos para o aluno aprender.

4ª Categoria: O papel do professor como motivador da aprendizagem e os estímulos oferecidos para o desenvolvimento das diversas inteligências.

5ª Categoria: Pontos que dificultam a aprendizagem escolar e os desafios na realização do trabalho pedagógico sob a ótica interdisciplinar.

6ª Categoria: Novas ferramentas de aprendizagem e as dificuldades para a sua introdução.

7ª Categoria: As estratégias pedagógicas utilizadas pela escola para auxiliar no desenvolvimento dos alunos com baixo rendimento escolar e a concepção do Coordenador Pedagógico a respeito da gestão escolar.

8ª Categoria: As orientações dadas ao professor para identificar as dificuldades cognitivas do aluno e o papel da escola na aplicação de estratégias inovadoras.

Conclusão

Analisando as questões propostas aos professores, bem como a observação *in loco* do desenvolvimento dos alunos em sala de aula, conclui-se que o objetivo desta pesquisa, foi atingido de forma integral.

No primeiro objetivo específico, que busca descrever o que os professores conhecem a respeito da teoria das inteligências múltiplas, observou-se que os professores entrevistados, embora reconheçam que os alunos aprendem de “maneiras distintas”, pouco conhecem a respeito da teoria das inteligências múltiplas, e como elas podem ser estimuladas e desenvolvidas nos alunos de forma a contribuir no processo de aprendizagem. Isso ficou bastante claro na resposta dada pelos mesmos, quando solicitados a descrever pontos que identificava a inteligência interpessoal de um aluno, as professoras ignoravam o termo “interpessoal”, razão pela qual não poderiam identifica-la.

Quanto ao processo de avaliação, além da tradicional prova escrita, é utilizado também o instrumento de observação de todo o percurso das atividades desenvolvidas pelos alunos. Sendo um processo que requer intervenção, pois apenas observar por observar, torna-se uma ação neutra. Entende-se, que o importante é o que o professor vai fazer com essa observação, que ação pedagógica vai ser utilizada que beneficie especificamente o aluno com menor rendimento.

O segundo objetivo específico, diz respeito às estratégias utilizadas no processo de ensino aprendizagem dos alunos, constatou-se que as estratégias utilizadas se originam, principalmente a partir de um relatório elaborado pelos professores para identificar as dificuldades da aprendizagem individual e que ao final do ano é entregue a gestão da escola. Segundo o coordenador, o relatório do ano anterior (2021), foi o que serviu de base para a criação da turma AI. Observou-se que não foi mencionado, se nesse relatório é possível o professor identificar qual(s) inteligência(a) o aluno se destaca e que estratégias, além do diálogo, da observação e da separação dos alunos por nível de aprendizagem, são utilizadas em sala de aula que minimizem essas dificuldades.

Percebe-se que no processo de ensino, predomina em sala os recursos tradicionais, focando principalmente no desenvolvimento das inteligências linguística-verbal e lógico-matemática. Aqui se entende como tradicional, os recursos que não são inovadores, que são utilizados de forma geral em todas as etapas da educação e que se perpetua desde muito no ambiente escolar. Sentimos falta quanto ao uso das tecnologias no dia-a-dia como estratégia de aprendizagem, acredita-se que essas, tem o potencial de despertar no aluno o desenvolvimento da competência digital, devendo essa habilidade ser uma das prioridades, visto que o avanço tecnológico se dá em todos os segmentos da sociedade.

Observou-se também, que as aulas são ministradas praticamente todos os períodos, em sala de aula, inclusive as de educação física. A escola não possui quadra esportiva e o único espaço físico disponível é o refeitório, onde em alguns momentos é utilizado para as práticas esportivas dos alunos, o que configura um problema a ser analisado, pois a prática de esportes e a descontração que geram essas aulas, são fatores de grande relevância para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos.

No que se refere ao papel da gestão escolar diante da aplicação de estratégias inovadoras, foi evidenciado que o gestor é visto como um profissional que gosta de inovar, e para isso, desenvolve ações e projetos culturais em parceria com a secretaria de educação e com a participação da família, no entanto, foi constatado a ausência dessa última instituição no processo educativo.

Em relação a formação docente, há discordância entre a fala do coordenador com a dos professores, uma vez que esse último público elege essa ação como escassa, principalmente em relação às questões tecnológicas. Talvez esse fato se dê pela falta dos professores não expressarem essa dificuldade, pois foi constatado pela fala do coordenador, que as capacitações ocorrem mediante a necessidade expressa pelos mesmos, onde segundo ele, a relação de confiança entre coordenador e professor é imprescindível para o sucesso.

Referente ao terceiro objetivo, que diz respeito a identificação das áreas de maior interesse dos alunos com base na teoria das IM, ao observar o desenvolvimento de suas atividades em sala, no recreio e nas atividades de educação física, quando realizadas dentro e fora da sala, que os participantes da pesquisa, embora convirjam em alguns interesses, demonstraram inclinações em diferentes áreas. Com base nessas observações e confrontando com as descrições de cada inteligência, identifica-se que as áreas de maior interesse, distintas entre

os alunos, são: lógico-matemática, espacial, corporal cinestésica, musical, interpessoal e intrapessoal.

Entende-se que a aplicação da teoria das inteligências, em uma sala de aula requer um estudo aprofundado e criterioso, bem como o envolvimento de toda a instituição escolar, no entanto, identificar as inteligências mais desenvolvidas nos alunos, apontando o caminho por onde o aluno aprende, contribuirá significativamente para o sucesso de sua aprendizagem, cabendo ao professor refletir e utilizar essas inteligências para mediar os conteúdos e também estimular o desenvolvimento das demais inteligências entre todos, colaborando assim, para seu desenvolvimento em todas as disciplinas.

Respondendo ao quarto objetivo, sabe-se que o ambiente escolar, é um ambiente propício ao desenvolvimento das inteligências múltiplas e consequentemente ao desenvolvimento da aprendizagem, no entanto, alguns problemas podem ser encontrados em sala de aula e na escola, que colaboram para que esse objetivo não seja atingido.

Desta forma, constatou-se que além da ausência da família no cotidiano dos alunos, o fator sociocultural, as condições físicas da sala de aula (cadeiras desconfortáveis e barulhentas), “a má alimentação”, falta de material didático para as aulas de educação física e o calor, também são fatores que influenciam no processo de aprendizagem dos alunos.

Alguns desses fatores, como “a má alimentação” e o sociocultural, independe da escola e só poderão ser sanados com implantação de políticas públicas a nível nacional e estadual, pois exige um movimento político envolvendo vários segmentos. Contudo, outros podem ser resolvidos pela própria escola, como por exemplo, a compra de utensílios básicos com as verbas oriundas do próprio estado, a formação *in lócus* para o professor se apropriar quanto ao uso

das ferramentas digitais e estratégias que envolvam melhor a família no cotidiano dos alunos, um desafio que requer o envolvimento de toda a instituição.

Após a coleta de dados e a análise dos resultados, conclui-se que a teoria das inteligências múltiplas poderá contribuir de forma significativa no processo de ensino aprendizagem dos alunos do 5º ano da escola Marinalva Alves, pois através dos dados coletados nas entrevistas, nas observações, constatou-se que os alunos aprendem de forma diferente, possuem níveis de aprendizados diferenciados e que possuem áreas de interesses específicos. E respondendo à questão problema que suscitou esta pesquisa, pôde-se constatar diversas contribuições que a teoria das inteligências múltiplas pode trazer para área educacional, não só aos alunos da EEMA. E uma das mais importantes é proporcionar aos professores a oportunidade de descobrir através das inúmeras formas, qual o canal de aprendizado dos seus alunos, identificar suas habilidades e do que eles gostam de fazer.

Cabe, portanto, a escola e principalmente aos professores, ampliar seus conhecimentos e explorar as diversas possibilidades de aplicação da teoria, visando o desenvolvimento de todas as inteligências nos alunos e contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e intelectual.

Referências

- Antunes, C. (2003). *As inteligências múltiplas e seus estímulos*. Campinas-SP: Papirus.
- Armstrong, T. (2001). *Inteligências múltiplas na sala de aula*. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Becker, F. (2010). *O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire: Da ação à operação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. *Neurociência e educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

Campoy, A.T.J. (2016). *Metodología de la investigación científica*. Manual para la elaboración de tesis y trabajos de investigación. Asunción, Paraguay: Marben.

Campoy, A.T.J. (2019). *Metodología de la Investigación Científica*. Manual para a elaboração de Tesis y trabajos de Investigación. Asunción, Paraguay: Marben

Chupil, P.; Souza, K.P. de O; Schneider, C. (2018). *A neuro psicopedagogia e o processo de aprendizagem*. 1ª ed. Curitiba (PR): IESDE.

Damásio, A.R. (2000). *O mistério da consciência*. São Paulo: Companhia das Letras.

Fang, F.; He, S. (2005). *Cortical responses to invisible objects in the human dorsal and ventral pathways*. Nat Neurosci. Disponível em: <https://nature.com/articles/nn1537> Acesso em 06 de abril de 2020.

Farah, M.J. (1995). *Emerging ethical issues in neuroscience*. Nature neuroscience, 5(11), 1123- 1129.

Flavell, J.H. (1975). *A Psicologia do Desenvolvimento de Jean Piaget*. São Paulo: Liv. Pioneira.

Gardner, H. (1994). *Estruturas da Mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Gardner, H. (2001). *Inteligência: Um conceito reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva.

Gil, A.C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6ª edição. São Paulo: Atlas.

Kauark, F. Manhães, F.C.; Medeiros, C.H. (2010). *Metodologia da pesquisa: guia prático*. Itabuna: Via Litterarum.

Lakatos, E.M.; Marconi, M.A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. 5ª ed. São Paulo: Atlas.

- Minayo, M.C. de S. (2001). *Pesquisa social*. Teoria, método e criatividade. 18º ed. Petrópolis. Vozes.
- Minayo, M. C. de S. (2014). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. 14º ed. Rio de Janeiro. Hucitec.
- Piaget, J. (1987). *O nascimento da inteligência na criança*. 5ª ed. Rio de Janeiro: LTC.
- Rappaport, C.R.; Fiori, W. R.; Davis, C. (1981). *Teoria do desenvolvimento: conceitos fundamentais*. Vol. 1. São Paulo: Epu.
- Sampieri, R.H. Collado, C.F., Lucio, P. B. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6ª edición. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. DE C.V.
- Sternberg, R.J. (2000). *Psicologia cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sternberg, R.J. e Sternberg, Karin. (2017). *Psicologia cognitiva*. 2ª ed. São Paulo: Paullearning.
- Travassos, L. C. P. (2001). *Inteligências Múltiplas*. Revista de Biologia e Ciências da Terra. Vol. 1. Num 2. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=50010205>. Acesso em 27 de março de 2020.
- Vidal, F.A. (2005). A mais útil de todas as ciências. Configurações da psicologia desde o Renascimento até o fim do Iluminismo. In: Vilela, J. A. M; Ferreira, A. A. L; Portugal, F.T. *História da psicologia: rumos e percursos*. Rio de Janeiro: Nau Editora.
- Vygotsky, L.S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.



CAPÍTULO 8

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES A PARTIR DE NARRATIVAS DE PROFESSORES

Rodrigo Barbuio

Doi: 10.48209/978-65-5417-117-8

Introdução

Olhar para os alunos em condição de deficiência e buscar meios e possibilidades de trabalho para esse alunado foi o que me motivou a realizar esta investigação. Para tanto, o presente texto tem por objetivo compreender os sentidos que professores de Educação Física atribuem a seus alunos em condição de deficiência.

Meu interesse está na compreensão do trabalho educativo com alunos em condição de deficiência. Logo, considero relevante destacar que assumo uma concepção social de deficiência, assim como uma perspectiva de educação que olhe para esses alunos considerando-os como um sujeito ativo, participativo

nas práticas culturais e produtor de relações sociais, que se constitui, aprende e se desenvolve por meio de sua interação com o outro, com o meio cultural, que atribui sentidos às vivências e têm muito a nos dizer.

Atualmente, a Educação Física é componente curricular obrigatório da Educação Básica e está integrada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento regulamenta o Currículo Básico Comum de toda a Educação Básica do Brasil. Nele, a Educação Física está inserida na área das Linguagens, em conjunto com os componentes curriculares Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna e Arte (BRASIL, 2017).

A Educação Física é concebida e entendida como linguagem, tendo como propósito fundamental contribuir para a constituição da subjetividade humana. A justificativa para incluir a Educação Física na área e entendê-la como linguagem se faz por compreender que, por meio das práticas corporais, é possível ter um maior entendimento sociocultural e proporcionar seu uso como práticas (BRASIL, 2017).

Como observado, a Educação Física tem sua legitimidade assegurada para os níveis básicos no ensino público em escala nacional. Entretanto, o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física tem se dado de maneira bastante conflituosa e controversa; políticas públicas inclusivas elaboradas, mas não efetivadas; currículos homogêneos que não atendem às singularidades dos alunos; falta de apoio dos órgãos responsáveis; ausência de estrutura das escolas (BARBUIO, 2021; RODRIGUES, 2022; REIS; GLAT, 2022).

Por outro lado, esses estudos ressaltam que a Educação Física tem um forte e importante papel como componente curricular para a escolarização dos alunos com deficiência, contribuindo e superando os estigmas acerca desses

alunos. Ressaltam, ainda, que as limitações da deficiência não podem sobressair as potencialidades e apontam para os diversos benefícios que as aulas de Educação Física proporcionam para esses alunos, como as contribuições na melhoria dos aspectos físicos, cognitivos e sociais.

Desse modo, direciono meu pensamento de que a Educação Física, no contexto da diversidade escolar, deve exaltar as potencialidades dos alunos em condição deficiência, objetivando deslocar o olhar do déficit orgânico para as possibilidades oferecidas pelo meio sociocultural. Desse modo, neste estudo, algumas questões me guiam: o que pensam os professores de Educação Física sobre o aluno com deficiência? Quais sentidos esses professores atribuem as vivências escolares desse estudante nas aulas? Que emoções emanam de suas relações com esses discentes?

Partindo das indagações mencionadas, abordo a temática da inclusão escolar, como foco para à escuta dos que protagonizam esse processo. Compreendo que as respostas a essas questões poderão me auxiliar a expor o pensamento de que as narrativas revelam os modos de constituição dos professores nas relações de ensino e de que, por meio delas, eles produzem sentido ao que vivenciam.

Além disso, a escuta atenta às narrativas dos professores pode permitir levantar indicadores sobre condições e possibilidades de aprendizagem, o que contribuirá com a elaboração de práticas pedagógicas que culminem com a escolarização dos alunos com deficiência. Uma vez que, ao narrarem suas vivências, os professores poderão refletir sobre elas e atribuir sentidos ao que foi vivenciado.

O estudo fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 1995, 2000), em especial, nas elaborações de Lev

Semionovitch Vigotski sobre as possibilidades de desenvolvimento de pessoas com deficiência. Ademais, apoio-me no método biográfico (PASSEGGI, 2018; SARMENTO, 2018), com foco para as narrativas, compreendendo-as como instância simbólica da linguagem (BARBUIO, 2021).

A estrutura que compõe este estudo organiza-se da seguinte maneira. Nesta seção introdutória, exponho a temática, o objetivo a ser alcançado, as questões que os guiam, assim como as bases teórico-metodológicas que o norteiam. A seguir, disserto sobre a perspectiva histórico-cultural, que baliza a investigação, com ênfase nas discussões de Vigotski sobre a pessoa com deficiência. Na sequência, apresento os procedimentos teórico-metodológicos, bem como o caminho percorrido. Em seguida, as narrativas dos professores de sobre o aluno em condição de deficiência. Por fim, são apontadas algumas reflexões construídas ao longo do estudo.

Procedimentos Metodológicos

Este estudo, além de fundamentar-se nos pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva histórico-cultural (VIGOTSKI, 1995, 2000), apoia-se também nos estudos biográficos (PASSEGGI, 2018; SARMENTO, 2018) e toma como fonte de dados, as narrativas dos professores. A opção pelo uso das narrativas partiu da intenção de conhecer e compreender os sentidos que os professores atribuem a seus alunos com deficiência.

O método biográfico parte de uma vertente de pesquisa que, se utilizada como fonte para produção de dados em pesquisas qualitativas apresenta enorme relevância para o âmbito educacional, pois, por meio desse procedimento é possível conhecer o narrador, sua história de vida, considerando-o agente de suas interações sociais e culturais (PASSEGGI, 2018; SARMENTO, 2018).

Essa perspectiva de pesquisa permite ao investigado, na relação com o outro, organizar seu pensamento e atribuir sentido às vivências experienciadas. Nessa relação entre o individual e o social, existente apenas por meio do outro e pela recíproca atividade, a pesquisa com narrativas consiste em compreender o indivíduo, frente ao mundo histórico e social no qual está inserido e quais são os sentidos e os significados que ele atribui às suas trajetórias.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal de uma cidade de pequeno porte do estado de São Paulo. A instituição oferece: Ensino Fundamental I e II. Em 2023, ano da realização do estudo, havia um total de 976 alunos matriculados, sendo 592 no Ensino Fundamental I e 384 no Ensino Fundamental II. Dos alunos, 18 tinham diagnóstico de alguma deficiência, sendo 11 nos anos iniciais e 7 nos finais.

A escola possui uma boa estrutura física, tem 30 salas de aula, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado, sala de informática, sala de artes, 1 pátio com cobertura, 1 quadra de esportes coberta, uma cantina com venda de alimentos, banheiro adequado aos alunos com deficiência ou com mobilidade reduzida. Também dispõe de alimentação escolar para todos os discentes.

Um processo investigativo pautado na perspectiva histórico-cultural, conforme apresentado por Vigotski, parte do pressuposto de que a resposta não se dará no produto da investigação, mas sim será revelada em todo o processo (VIGOTSKI, 1995). Dessa maneira, em busca de respostas para minhas indagações, me propus a colocar-se à escuta de quatro professores de Educação Física, a fim de conhecermos e compreendermos suas significações sobre os alunos com deficiência.

Os participantes da pesquisa são: Moacir, Regina, Vera e Luiz, professores efetivos da rede e que lecionavam na escola durante o ano da realização

da pesquisa, em 2022. Com faixa etária entre 30 e 55 anos de idade. Durante a pesquisa, foram bastante sociáveis comigo. Por vezes, tive a sensação de que se sentiam incomodada com o diálogo; todavia, nunca se manifestaram contra isso. Os nomes utilizados são fictícios.

Para a construção de dados, foram realizadas entrevistas narrativas com os participantes. Bolívar, Domingo e Fernández (2001) denominam as entrevistas construídas a partir de uma metodologia biográfico-narrativa como entrevistas biográficas. Segundo os autores, esse tipo de entrevista é muito semelhante a uma conversa normal entre dois sujeitos, o que se diferencia é que a voz do entrevistador permanece em segundo plano. O entrevistador, nessa situação, fica encarregado de incentivar o entrevistado a narrar suas histórias, experiências ou momentos específicos que contribuem para a pesquisa.

As narrativas produzidas pelos participantes se deram por pequenos fragmentos, pequenas frases e dizeres. Portanto, apoiado nos pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva histórico-cultural (VIGOTSKI, 1995) e diante das reflexões sobre o método do Paradigma Indiciário (GINZBURG, 1989), busco fazer uma análise interpretativa e explicativa dos dados, olhando para as anotações, os indícios, as pistas que desvelam os sentidos que os professores têm sobre os alunos com deficiência.

Desse modo, retomo suas narrativas, atentando-me para realizar uma análise cuidadosa, buscando indícios nos discursos dos sujeitos, de maneira a transformar aquelas poucas e isoladas palavras em uma narrativa coesa e coerente, respeitando a história narrada e a singularidade do narrador. Para a apresentação e a discussão dos dados, selecionei fragmentos mais significativos para responder ao objetivo proposto. Na seção seguinte, exponho as narrativas dos participantes apresentadas individualmente. As situações estão nomeadas com frases extraídas das narrativas dos sujeitos.

Narrativas dos Professores sobre o Aluno em Condição de Deficiência

Nesta seção, apresento e busco compreender e interpretar o que sentem, pensam e falam os professores de Educação Física sobre os alunos com deficiência e quais os sentidos que atribuem a eles. Para isso, meu olhar assume “um método interpretativo, centrado sobre resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores, pormenores, normalmente considerados sem importância.” (GINZBURG, 1989, p. 150).

Moacir: Ah, eu tenho pena, tenho dó... Ah, assim, eu faço o que dá... Às vezes eu deixo eles no cantinho, eles fica olhando com uma carinha... Parte o coração, mas, assim, sei lá... Eu tenho pena, tenho dó, porque como vai ser futuro deles, né? Imagina, podia ser cheio de saúde, ser normal... Tadinhos... Eles nunca vão conseguir ter uma vida normal...

O professor Moacir inicia sua narrativa fazendo importante revelação; afirma deixar os alunos com deficiência isolados, afastados das demais sem essa condição. Menciona, ainda, ter um sentimento de pena, se diz conformado em não ter o que fazer. Para compreendermos a significação que ele faz sobre esses alunos é preciso entendermos como é dada a constituição da pessoa com deficiência.

De acordo com Kassar (2000, 2010), a constituição da pessoa com deficiência se dá pelas condições culturais nas quais o indivíduo está inserido. O modo de significar, dar sentido, interpretar de cada sujeito passa pelos significados atribuídos pelo outro perante suas ações. Para a autora, esse significar do outro está na gênese do comportamento e do pensamento de cada sujeito, que, assim, vai se constituindo imerso em um mundo simbólico, em que a linguagem propicia a constituição.

Outro ponto que chama atenção é o fato dele dizer que não há o que fazer. Em minha concepção, no âmbito escolar o professor é o principal responsá-

vel pelo processo educativo dos alunos. Nessa direção, Vigotski (1997, 2021) afirma que o responsável por conduzir e proporcionar o ensino-aprendizagem do aluno com deficiência pode facilitar ou dificultar esse processo. Segundo o autor, a priorização do defeito limita as possibilidades de desenvolvimento. Portanto, há a necessidade de proporcionar mudanças nas práticas pedagógicas, rompendo com as atividades reprodutivas e minimalistas que atrasam e impedem o desenvolvimento.

Dando sequência em seus dizeres, o professor explicita uma narrativa carregada de estigmas, de concepções pré-estabelecidas sobre os alunos com deficiência. A historicidade desses alunos mostra algumas peculiaridades no modo como vem se constituindo. Amaral (1995) tece importantes reflexões acerca da concepção da deficiência e do modo como a compreensão da deficiência impacta sua constituição. Para a autora, devemos ter um olhar minucioso para os elementos culturais e sociais para observarmos a constituição do sujeito, que, em primeira instância, depende da maneira como o adulto interpreta o aluno com deficiência.

A autora entende que o estigma, aliado aos estereótipos e preconceitos, cria barreiras que dificultam ou impedem a inserção de pessoas com deficiência em suas relações sociais (AMARAL, 1998). Para ela, os fatores individuais e sociais constituem nossas ações diante de uma pessoa ou grupo. O preconceito parte da elaboração psíquica dessas relações com determinados sujeitos. O estereótipo passa a ser a caracterização de uma pessoa ou grupo que sofre o preconceito; em outras palavras, “é a concretização/personificação do preconceito.” (AMARAL, 1998, p. 18).

Em vista disso, compreendo que a maneira como o educador possa a vir olhar para o aluno com deficiência incidirá no modo como esse aluno se constituirá no âmbito escolar. Se o educador olhar para o aluno com deficiência

por uma ótica prospectiva, visualizando possibilidades, tenderá a ver caminhos de trabalho e agir de modo a ensinar esse aluno. Por outro lado, se esquecer de olhar para o estudante em si e focalizar apenas o déficit que ele apresenta, possivelmente não será capaz de pensar práticas educativas que a leve a se desenvolver e a aprender.

Regina: Professor, eu acho que é preciso tentar, fazer acontecer, se esforçar, ter vontade de fazer atividades diferentes com eles, ter um pouco mais de atenção, cuidado... Não cuidado, no sentido de cuidar, é ter carinho, ser afetiva, ter afeto por eles... Eu acredito muito em uma educação pautada no afeto, eu acho que o afeto faz toda a diferença no ato de ensinar...

Observa-se na narrativa da Regina, que ela destaca a importância em buscar novos meios, possibilidades, caminhos alternativos para o processo educativo dos alunos com deficiência. Tendo em vista a fala da professora, compreendo que a escolarização de alunos com deficiência necessita de algumas mudanças por parte dos professores e de suas práticas pedagógicas. É preciso uma prática que vise à desconstrução de atividades simplificadas e segregadoras, assim, objetivando promover tarefas que contemplem as potencialidades e as singularidades.

Nesse sentido, corroboro com o pensamento de Drago (2011, p. 89): “parte do sucesso da inclusão depende do trabalho pedagógico adequado às diversidades dos discentes no cotidiano escolar.” Ademais, vale ressaltar as palavras de Góes e Laplane (2002, p. 99): “não é o déficit em si que traça o destino da criança. Esse ‘destino’ é construído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança, enfim, pelas experiências que lhe são propiciadas.”

Para Góes (2008), as tarefas escolares devem ser direcionadas para atividades culturalmente significativas para o aluno, buscando elevar os níveis do pensamento e o processo de significação. A autora afirma: “o trabalho educati-

vo precisa ser orientado para o domínio de atividades culturalmente relevantes, para a elevação dos níveis de generalidade do pensamento e para capacidade de significar o mundo.” (GÓES, 2008, p. 40). De acordo com ela, se o professor não atuar de maneira intencional para levar esse educando para o mundo da significação, esse discente não conseguirá desenvolver um funcionamento psíquico mediado.

Na sequência, Regina ressalta a importância do afeto para o processo de ensino e aprendizagem. Na obra de Vigotski (2010), o afeto é visto como inerente à condição humana, sendo fonte de explicação para condutas e regulador dos comportamentos humanos, tendo sua fonte no social, por meio das significações. O autor ressalta que as emoções compartilhadas nas relações sociais entre professor e a criança no contexto escolar atuam como mediadores entre elas e o meio. Ele destaca que a educação transforma e promove mudanças nas crianças, ressaltando que essa transformação ocorre quando são tocados afetivamente, “são precisamente as reações emocionais que devem constituir a base do processo educativo.” (VIGOTSKI, 2010, p. 144).

Marques e Carvalho (2019) buscam compreender a relação entre afeto e aprendizagem na relação professor-aluno. Para as autoras, uma interação, uma conversa que motive e valorize-os, mobiliza funções psíquicas como a vontade, a motivação para a aprendizagem. Em contrapartida, elas visualizam que a falta ou a escassez de interação entre professor-aluno os desmotivam a participarem das aulas, reduzem a confiança e capacidade que eles têm para aprender.

No contexto educacional, o professor é o principal mediador na interação entre o aluno e o conhecimento sistematizado. Acredito que a qualidade dessa mediação tem impacto direto sobre o processo de ensino e de aprendizagem, podendo direcionar o aluno ao sucesso ou ao fracasso escolar. Assim, penso que, se o educador observar as relações que vão se estabelecendo com o aluno,

tendo um olhar atento, sentindo e percebendo como cada compreende a realidade, conseguirá promover vínculos afetivos e atividades que as envolva-as, de modo a afetá-las.

Vera: Eu sou a favor de colocar eles na escola especial... Porque, aqui não funciona, eles não conseguem, num vai, num vão conseguir, num adianta... É melhor deixar eles na especial, pelo menos lá fica tudo igual, tudo no mesmo nível... Faz aquelas coisinha básica de sempre, e assim vai... Eu até queria ajudar eles, mas num adianta, num vão conseguir...

Na opinião da professora Vera, os alunos com deficiência deveriam frequentar instituições especiais; ela alega que na escola regular esses discentes não conseguem aprender e se desenvolver. Em sua historicidade, o aluno com deficiência é sempre posto em posição de desconfiança, de alguém que pode menos, que não tem condições de aprender e se desenvolver. Nesse sentido, Vigotski (1997, 2021) aponta que é necessário romper com o pensamento de que a deficiência significa menos, de que o déficit é um fator impeditivo para o desenvolvimento do aluno com deficiência.

O autor direciona-se para uma ideia de compensação social, em que a fonte de desenvolvimento para as pessoas com deficiência está nas relações sociais, ou seja, na possibilidade dada a esses alunos de ter acesso ao que é da cultura humana por meio das relações sociais, mediada pelo outro, por signos e instrumentos. Isto é, pela mediação semiótica, o aluno tem possibilidades de aprender e se desenvolver; conforme expõe o autor, “o que decide o destino da pessoa, em última instância, não é o defeito em si mesmo e sim as consequências sociais, sua realização psicossocial.” (VIGOTSKI, 1997, p. 19, tradução nossa).

Dainez (2017) argumenta que o desenvolvimento de pessoas com deficiência ocorre por meio das relações sociais, pela relação com o outro, pelo uso de instrumentos simbólicos. Para a autora, os modos como as atividades

socioculturais são estabelecidas têm impacto direto no desenvolvimento desses sujeitos. Ou seja, dependendo da maneira como os campos semióticos são utilizados, o contexto será propício à compensação social ou promoverá barreiras para a formação desse indivíduo.

A sequência narrativa de Vera é carregada de significações; ela afirma que os alunos com deficiência não apresentam possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem; sua narrativa dá indícios de uma fala cercada de conceitos pré-estabelecidos. Freitas, Monteiro e Camargo (2015), apontam que os docentes têm consciência de que são os responsáveis pela aprendizagem desses alunos; entretanto, revelam conflitos em seus discursos. Seus dizeres mostram que possuem baixa expectativa sobre as possibilidades de aprendizagem dos educandos e apontam para concepções sobre a deficiência baseadas em estigmas e preconceitos.

Kelly (2012) aborda e discute o processo escolar de alunos com deficiência por dois olhares: a visibilidade e a invisibilidade desses sujeitos. Para a autora, os alunos com deficiência são sujeitos visíveis por terem seu direito de frequentar um espaço institucional, ter o reconhecimento de seus direitos, ter sua matrícula assegurada pelos órgãos públicos, por frequentar a escola e as aulas. Entretanto, são sujeitos invisíveis devido a suas impossibilidades; a partir das particularidades apresentadas por sua condição, o aluno está ali, posto na escola, mas não é visto, ele ocupa o lugar de uma pessoa invisível.

Pela narrativa da professora, os estudantes com deficiência estariam inseridos no lugar de sujeito invisível, como apontado pela autora? Elas frequentam a escola, porém não são enxergadas, são consideradas alunos sem possibilidades, reconhecidas apenas por um corpo marcado pela deficiência (SOUZA, 2013; SOUZA; SMOLKA, 2009), reconhecidas por aquilo que não tem e não por suas possibilidades. Como mencionado, as leis garantem que esses alunos

sejam um sujeito visível, mas, na prática, por meio de sua narrativa, a professora os coloca como um sujeito invisível. Sobre isso, Kelly (2012, p. 152) reflete que “as pessoas com deficiência vão sendo gradativamente invisibilizadas, como não é possível bani-las, opta-se por simplesmente não vê-las.”

Luiz: A gente tem que tentar, tem que ensinar, fazer eles fazerem! O Renan, todo mundo falava que ele não ia jogar bola, eu fui, eu comprei a bola com guizo... Agora, ele escuta a bola, ele vai atrás, ele consegue jogar! A Lara ficavam falando que a menina era antissocial... Como assim, antissocial? Ela tinha um pouco de dificuldade em ficar perto das pessoas, ela chorava, gritava, mas falar que a menina é antissocial é demais, né?

A narrativa de Luiz destaca-se pelo olhar prospectivo que ele tem sobre as crianças; evidenciando suas potencialidades e não seus déficits. Nessa direção, Barbuio (2021), Barbuio, Camargo e Freitas (2019) apontam que, quando as ações pedagógicas voltadas ao público-alvo da Educação Especial são orientadas para um olhar que vai além de seu comprometimento biológico, é possível proporcionar a participação desses alunos nas aulas. Ademais, ressaltam a necessidade de estratégias de ensino que acolham as singularidades deles, de modo a possibilitar condições e práticas de trabalho que visem as relações sociais e atividades significativas.

Ainda para os autores, a intervenção, quando realizada de maneira efetiva, prospectiva, com atividades pedagógicas e intervenções adequadas, proporciona meios e condições para que todos participem, aprendam e interajam com seus pares. Ainda, segundo eles, se os professores atuarem de maneira intencional, com o olhar voltado para as potencialidades dos alunos em condição de deficiência, é possível que a participação deles se intensifique nas aulas.

Ao discutir as possibilidades de aprendizagem, Góes (2002) menciona que a escola não pode ficar presa aos limites pré-estabelecidos decorrentes da deficiência, tampouco pode exercer atividades restritivas, repetitivas. A autora

aponta para uma educação que envolva os alunos nas relações do mundo, ou seja, no ambiente social, coletivo. Para ela, “a peculiaridade da educação especial está em promover experiências que, por caminhos diferentes, invistam nas mesmas metas gerais, o que é indispensável para o desenvolvimento cultural da criança.” (GÓES, 2002, p. 7).

O professor faz importante observação para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com deficiência; a coletividade. Em Vigotski (1997, 2021), encontra-se a tese intitulada de “coletividade como fator de desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança normal e anormal.” (VIGOTSKI, 1997, p. 139, tradução nossa). O autor defende o pensamento de que a coletividade é fonte de desenvolvimento das funções psíquicas mediadas. Ressalta que o distanciamento da coletividade dificulta o desenvolvimento dos sujeitos e a constituição das funções psíquicas mediadas fica incompleta.

Para o autor, a convivência, o estar na coletividade, a colaboração do outro, são fatores primordiais para o desenvolvimento da criança com deficiência. O autor adverte para um ensino pautado nas potencialidades, e não nas limitações da criança, destaca o importante papel do professor nessa tarefa, ofertando caminhos adequados e favoráveis para seu desenvolvimento e aprendizagem. Pontua: “para o pedagogo, é importante conhecer a peculiaridade do caminho pelo qual deve conduzir a criança.” (VIGOTSKI, 1997, p. 17, tradução nossa).

Portanto, é inserido na coletividade, no convívio social, que o aluno com deficiência encontrará meios favoráveis para o desenvolvimento das funções psíquicas mediadas. Desse modo, as relações partilhadas com adultos e pares são indicativos de desenvolvimento. Conforme o autor, “o desenvolvimento da personalidade da criança se manifesta sempre em função do desenvolvimento de seu comportamento coletivo.” (VIGOTSKI, 1997, p. 220, tradução nossa).

Algumas Considerações

Iniciei este estudo com o propósito de compreender e interpretar o que quatro professores de Educação Física falavam, pensavam e sentiam acerca do processo educativo de alunos em condição deficiência. Para tanto, voltei minha atenção para suas narrativas, respaldando-me nos pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva histórico-cultural e nos estudos biográficos.

Os sentidos que os professores atribuem aos alunos em condição deficiência são contraditórios — ser a favor/contra a Educação Inclusiva; incluir/não incluir o aluno; visualizar possibilidades de trabalho/não visualizar. Essas significações parecem estar relacionadas ao modo como estes alunos estão sendo compreendidos e enxergados. As narrativas dos professores contêm indícios dos modos como eles se constituem nas interações que estabelecem com esses alunos, ora revelando significações prospectivas, ora mostrando negação na participação desses estudantes.

Acredito ser papel da escola disponibilizar meios de trabalho que correspondam às peculiaridades e ao desenvolvimento dos alunos em condição. Entendo, também, que as práticas pedagógicas dos professores precisam privilegiar as relações sociais, compreendendo que o caminho para o desenvolvimento desses alunos está no grupo social, disponibilizado por meio das/nas práticas culturais significativas, atuando com a utilização de instrumentos simbólicos, de modo a propiciar e a garantir a eles o acesso ao desenvolvimento e a aprendizagem.

As discussões realizadas nesta investigação mostram a pluralidade de suas contribuições para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos em condição deficiência. Embasados nas narrativas dos professores, acredito ser necessário ter em vista uma concepção de educação que promova a esses alu-

nos oportunidades não apenas de estar no meio social, mas de atuar nele, como protagonistas, como sujeitos capazes de aprender e se desenvolver.

Referências

AMARAL, L. A. **Conhecendo deficiência (em companhia de Hércules)**. São Paulo: Robe, 1995.

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p. 11- 30.

BARBUIO, R.; CAMARGO, E. A. A.; FREITAS, A. P. A participação de uma aluna em condição de deficiência intelectual nas aulas de Educação Física. In: PAVAN, L. S. (ed.). **Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira**. Ponta Grossa: Atena, 2019. v. 3. p. 24-39.

BARBUIO, R. **Eu também quero falar! Narrativas de alunos com deficiência e com Transtorno do Espectro do Autismo sobre a escola comum e as aulas de Educação Física**. 2021. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2021.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, S.; FERNÁNDEZ, C. M. **Pesquisa narrativa biográfica em educação. Abordagem e metodologia**. Madrid: Wall, 2001.

DAINEZ, D. Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural: contribuições para educação especial e inclusiva. **Revista de psicologia**, Santiago, v. 26, n. 2, p. 151- 160, 2017.

DRAGO, R. Inclusão escolar e atendimento educacional especializado no contexto do projeto político pedagógico. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, Brasília, v. 27, n. 3, p. 433-452, 2011.

FREITAS, A. P. de; MONTEIRO, M. I. B.; CAMARGO, E. A. A. Contradições no/do cotidiano escolar: professores e alunos com deficiência diante do ensino na diversidade. **Horizontes**, Campinas, v. 33, n. 2, p. 27-36, 2015.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

GÓES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D.T. R.; REGO, T. C. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Editora Moderna, 2002. p. 95-114.

GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. **Políticas e Práticas de Educação Inclusivas**. Campinas: Autores Associados, 2002.

GÓES, M. C. R. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In: BAPTISTA, C. R; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (org.). **Educação especial: diálogo e Pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 37-46.

KASSAR, M. C. M. Marcas da história social no discurso de um sujeito: uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 41-54, 2000.

KASSAR, M. C. M. O sujeito, a marginalidade e o jogo de sentidos. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (org.). **Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 171-192.

KELLY, B. O. **A mágica da exclusão: sujeitos invisíveis em salas especiais**. 2012. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

MARQUES, E. S. A; CARVALHO, M. V. C. Vivência e prática educativa: a relação afeto-intelecto mediando modos de ser professor e aluno. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 3, n. 2, p. 1-25, maio/ago. 2019.

REIS, J. G; GLAT, R. **Inclusão no ensino superior: narrativas de estudantes com deficiência no contexto amazônico**. Revista Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v. 29, n.1, p. 85-109, 2022.

RODRIGUES, G M; CAMPOS, Maria João Carvalheiro. Educação física e inclusão: narrativas de graduandos com deficiência visual. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 9, n. 2, p. 85-98, Jul.-Dez, 2022.

SARMENTO, T. Narrativas (auto) biográficas de crianças: alguns pontos em análise. In: PASSEGGI, M. C. (org.). **Pesquisa (auto) biográfica em educação infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares**. Natal-RN: Editora da EDUFRN, 2018. p. 123-143.

SOUZA, F. F.; SMOLKA, A. L. B. Políticas de Educação Inclusiva: a escola como lugar de constituição de corpos/sujeitos com deficiências. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CONBRACE), 16., CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CONICE), 3., 2009, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: [S. n.], 2009. p. 1-13.

SOUZA, F. F. **Políticas de educação inclusiva**: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar. 2013. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas. Tomo III**. Madri: Visor, 1995

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas. Tomo V**. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

CAPÍTULO 9

A AUTO-IMAGEM NO ADOCIMENTO INFANTIL E O USO DE DISPOSITIVOS LÚDICOS NOS ATENDIMENTOS PEDIÁTRICOS

Pedro Henrique Flores Wizniewsky

Doi: 10.48209/978-65-5417-117-9

Resumo: O presente projeto de intervenção teve como objetivo o desenvolvimento de um jogo da memória contendo ilustrações que abordam o tema das deficiências físicas, ou características físicas atravessadas por doenças crônicas, lesões ou amputações, na infância. A importância do projeto se dá na necessidade de produzir dispositivos que permitam às crianças que convivem com deficiências ou características de doenças, um contato com figuras com as quais possam se identificar, visto que há uma escassez relativa em dispositivos lúdicos que representam essa população. As doenças crônicas e modificações corporais podem ter diversas repercussões no desenvolvimento das crianças e na sua auto-imagem corporal, e o dispositivo lúdico desenvolvido tem também como objetivo propiciar um maior contato das crianças com os sentimentos vinculados ao seu corpo. Para a realização da intervenção foi planejado um encontro com os profissionais que atuam na área da saúde.

Palavras Chave: auto-imagem; infância; doenças crônicas;

Introdução

O desenvolvimento na infância sob a ótica clínica

O atendimento psicológico de crianças e adolescentes perpassa pelo contexto psicossocial do sujeito, sendo assim se faz necessário compreender as fases de desenvolvimento como norteador das intervenções clínicas. Se debruçar sobre as relações existentes entre a idade, o período de desenvolvimento, as relações familiares e institucionais, é fundamental para ter uma compreensão mais ampla sobre o paciente atendido, o que contribui para que as avaliações e intervenções tenham uma maior qualidade (SOUSA et al, 2009).

De acordo com Piaget, o processo de desenvolvimento na infância varia com a faixa etária, dos 0 aos 2 anos, dos 2 aos 7, dos 7 aos 12, e dos 12 em diante, tendo em vista que paralelamente ao desenvolvimento etário, a infância passa por fases de aquisição de habilidades em que o autor caracteriza como estádios. O desenvolvimento destas atividades em número e qualidade caracterizam os estádios (PIAGET, 1999).

O primeiro estágio é chamado de sensório-motor, inicia no nascimento e vai até os 2 anos de idade, nesta fase é através das ações motoras que a inteligência da criança é desenvolvida, através da experimentação das sensações corpóreas. No final do estágio sensório-motor, a criança já começa internalizar os objetos apresentados através de representações simbólicas, fenômeno denominado permanência do objeto, pois há a concepção por parte da criança de que os objetos continuam existindo mesmo na sua ausência (PIAGET, 1999).

À medida que a criança começa a representar esses símbolos internalizados, Piaget denomina que ela entra no segundo estágio. Denominado pré-operatório, estágio que vai dos 2 aos 6/7 anos, é marcado pela fase egocêntrica, onde a criança tende a se voltar mais para a sua própria noção de mundo bem

como para os seus desejos, o que a limita de realizar trocas intelectuais com os outros, visto que ainda não tem repertório para uma maior compreensão de linguagem bem como de realizar um diálogo. É, portanto, a fase em que ocorre progressivamente a aquisição da linguagem, é através das brincadeiras, do faz-de-conta, que a criança progride para a realização de uma espécie de mediação entre suas representações simbólicas do mundo concreto (PIAGET, 1999).

Estádio operatório concreto, denomina-se o terceiro estágio, que parte dos 7 aos 12 anos, neste estágio a criança inicia a realizar operações mentais, há a aquisição do pensamento lógico, nessa fase a criança realiza cálculos simples como soma e subtração. No estágio operatório concreto, a criança começa a assumir que um objeto internalizado pode ter várias nuances e combinações. É na quarta fase, dos 12 anos de idade em diante, chamada de estágio das operações formais, em que a criança começa a desenvolver um maior

aprimoramento da linguagem, e portanto um raciocínio lógico mais apurado, sendo capaz de desenvolver hipóteses e chegar a uma dedução a partir destas (PIAGET, 1999).

A apropriação da linguagem conduz ao surgimento do discurso interior, uma expressão verbal que não se dá pelos gestos ou pela fala, a linguagem se volta para dentro, é por meio dos pensamentos que o sujeito discursa. O discurso interior tem seu surgimento quando a criança inicia o desuso do discurso egocêntrico, o que propicia maior elaboração sobre a linguagem, bem como maior diferenciação entre si e o mundo exterior, desenvolvendo também uma maior criticidade acerca da maneira como se percebe o (no) social. A criança começa a ter uma maior noção de que os outros têm sentimentos diferentes dos seus (VYGOTSKY, 2002).

É através da articulação do discurso interior que surge o pensamento abstrato, tendo uma compreensão entre o real e o possível, bem como o interno e

o externo, o que leva a criança a ter uma maior compreensão sobre o mundo no qual está inserida, e das bases teóricas (ciência e filosofia) que norteiam a assimilação e acomodação do conhecimento da sociedade (VYGOTSKY, 2002).

De acordo com as observações e estudos de Piaget, crianças as quais têm suas atividades constituídas por jogos e brincadeiras, possuem uma maior aproximação do pensamento social, o que propicia uma gradual diluição do pensamento e da fala egocêntrica (Vygotsky, 2002). Portanto, os jogos realizados entre uma criança ou um grupo de crianças, independente dos símbolos ou dinâmicas que os compõem, contribuem para uma maior percepção do outro, elaborando pensamentos e executando falas sobre si, e que são também direcionadas a um outro.

A partir dos 6 anos, é muito comum que as crianças se interessem pelos jogos competitivos como corrida, banco imobiliário, jogo da memória e dominó, o jogo competitivo lhes apresenta um novo mundo: a princípio o competir significa aniquilar o outro, você vence este alguém com quem compete, mas a vitória não é compartilhada com o outro. Ao decorrer do processo e da vivência da criança com os jogos competitivos, novas formas de vivenciar a competição são experimentadas, onde o ganhar ou perder não destitui a criança, o valor é também atribuído a dinâmica e não apenas ao objetivo. Deste modo, os jogos propiciam a simbolização do manejo de forças internas durante a luta em busca da adaptação e conquista do mundo (ABERASTURY, 1992).

O trabalho da psicologia hospitalar no atendimento pediátrico

O trabalho da psicologia no atendimento pediátrico vinculado à demanda hospitalar é permeado tanto pela rotina da doença quanto pelo impacto da hospitalização. Seja nos atendimentos ambulatoriais, quanto nos realizados dentro do hospital nos setores de internação, a relação da criança com a doença pode

ser ramificada em diversos aspectos, seja a ameaça da morte, a dor, a alteração da imagem corporal, o afastamento da rotina escolar e familiar, entre outros (SOUSA et al, 2009).

Quando uma criança adoece, há uma ruptura e mudança na sua vivência corporal e social, e a depender da fase de desenvolvimento no qual a criança está inserida, essas rupturas podem ser mais complexas. A noção real do adoecimento é experimentada pelas crianças que já tem um desenvolvimento cognitivo e intelectual superior, já que aquelas que ainda não alcançaram o que Piaget considera por estágio operatório concreto, ainda fazem uso da fantasia como recurso para compreender o que está acontecendo com seu corpo, e no ambiente externo que a envolve. Entretanto, a compreensão cognitiva do adoecimento por parte da criança, não garante uma elaboração psíquica do adoecer, já que diversos fatores internos e externos colaboram para o aumento de ansiedade e sentimentos de temor por parte da criança (GRAÇAS, 2010).

A escuta clínica por parte de psicólogos hospitalares sobre dos sentimentos da criança que vivencia o adoecimento, bem como a escuta dos sentimentos dos pais e cuidadores, é essencial no processo de elaboração psíquica do adoecer, pois a expressão dos diversos sentimentos que permeiam a criança durante o tratamento, colabora para a produção de significado no adoecimento, bem como o reconhecimento do momento vivido e da rede de apoio que a cerca (GRAÇAS, 2010).

O brincar e os jogos favorecem a criação de uma dinâmica importante tanto na vinculação da criança com o psicólogo quanto na expressão dos sentimentos e da subjetividade que a criança vivencia no adoecimento. Através do brincar e do jogar, a criança toma uma posição mais ativa frente a dinâmica que lhe é apresentada, cria narrativas e vivencia as mesmas, nos jogos competitivos, a criança entra em contato com os conflitos presentes na competição: o perder

e o ganhar, o que possibilita a criação de recursos próprios que podem ser utilizados na compreensão e enfrentamento do adoecimento (VIEGAS, 2007).

Dentro do campo clínico, mais precisamente no contexto hospitalar e ambulatorial, os jogos e brincadeiras são uma importante ferramenta utilizada pelos profissionais da psicologia no atendimento de crianças e adolescentes. Esses dispositivos não só abrem caminho para a criação de um vínculo entre o terapeuta e o paciente, mas também permite ao terapeuta um maior acesso às questões subjetivas vinculadas ao adoecer, bem como na produção de novos sentidos para aquela doença que muitas vezes é vista como negativa pelo olhar social, que vê a criança adoecida como “limitada” ou “coitadinha”. O ato de jogar e brincar também pode ser considerado terapêutico, proporcionando um momento de lazer para pacientes que estão tão envolvidos pelas questões que o contexto do adoecimento provoca (VIEGAS, 2007).

De acordo com Moreira e de Macedo (2003) os adultos tendem a ver as diferenças físicas acarretadas por doenças ou acidentes com um olhar negativo, atravessado por estigmas e preconceitos, enquanto as crianças tendem a ter uma impressão mais espontânea e desinibida frente às diferenças, não as considerando necessariamente ruins, mas frutos da singularidade de cada sujeito. Entretanto, a significação do próprio corpo por parte do indivíduo estigmatizado por si só não basta, já que há uma sociedade que vai “estranhar” e julgar estas crianças, portanto é necessário que haja uma rede social que seja receptiva e atenta para as diversas possibilidades presentes no olhar das crianças frente às diferenças, sem negar a doença ou suas marcas e sequelas, mas contribuindo para que a criança, no seu crescimento, continue produzindo significados para sua doença e seu corpo sem estigmas.

Atravessamentos do adoecer na infância: corpo e auto-imagem

Ao ampliarmos ainda mais o olhar sobre as repercussões psicológicas do adoecimento na infância e adolescência, não é incomum nos depararmos com as demandas provenientes da relação dos sujeitos com a imagem corporal mediante ao adoecimento. O adoecimento não só é sentido pelo corpo, como também pode modificá-lo, seja por lesões e traumas, malformações ou resultados de procedimentos cirúrgicos, a imagem corporal é alterada, o que pode gerar angústia e sofrimento uma vez que a relação do sujeito com sua imagem corporal é alterada (SANTOS et al, 2017).

As crianças e adolescentes que convivem com uma doença crônica, estão sujeitos a constantes mudanças na imagem corporal, seja pela manifestação da própria doença, como nos casos de dermatite, alopecia, vitiligo, obesidade, ou por conta de intervenções cirúrgicas, muitas vezes invasivas, que também deixam marcas no corpo e, portanto, alteram a relação do sujeito com o mesmo. A modificação da imagem corporal de crianças e adolescentes, que já está em constante modificação devido ao crescimento e desenvolvimento, sofre uma ruptura, e é necessário um processo de reelaboração psíquica por parte do sujeito para aceitar e acolher a nova imagem corporal que os sujeitos entram em contato (SANTOS et al, 2017).

Dentre as doenças crônicas comuns na infância, tanto a obesidade quanto o vitiligo ou as dermatites são doenças que interferem imediatamente na auto-imagem das crianças e adolescentes, já que os sinais da doença são perceptíveis pela criança bem como pela sociedade, o corpo explicita a condição orgânica, alterando tanto a relação da criança com sua auto-imagem, quanto com o olhar

da sociedade perante este corpo. O vitiligo é uma doença crônica auto-imune de hipopigmentação ou despigmentação, que na maioria das vezes tem início na infância. As manchas provenientes da despigmentação ou hipopigmentação variam na localidade e tem grande impacto na vivência corporal das crianças e adolescentes. A respeito dos fatores que podem desencadear vitiligo, traumas psicológicos e físicos (agressão, abuso sexual) são relatados com frequência na prática clínica. (LAMENHA et al, 2015).

De acordo com o estudo de Ferriani et al. (2005) a obesidade é uma doença crônica caracterizada pelo sobrepeso e acúmulo excessivo de gordura nos tecidos, que tem repercussões significativas na infância e adolescência, a vivência escolar passa a ser permeada por ofensas e apelidos pelos colegas, e o estigma não se centra apenas na escola mas é ampliado por toda uma sociedade que venera corpos magros em detrimento de corpos gordos, estes últimos tidos como doentes, ineficientes, não agradáveis, “diferentes”. As imposições sociais marcadas pelo preconceito, causam nos jovens uma profunda angústia e insatisfação com o próprio corpo, sentindo vergonha de si e rejeitando sua auto-imagem. O estudo, portanto, alerta para a importância da educação e escuta de jovens obesos sobre suas questões pessoais e emocionais provindas da obesidade, para que haja um manejo por parte de pais, educadores e profissionais da saúde na tentativa de influenciar positivamente estes jovens na convivência com sua auto-imagem.

Crianças e adolescentes com doenças crônicas, congênitas ou adquiridas como problemas pulmonares, renais, gástricos, císticos e etc. tem as tecnologias hospitalares como auxiliares em seu tratamento. O uso de sondas, traqueostomia, e demais dispositivos, é feito não só no ambiente hospitalar, mas também se estende para o cotidiano a depender da necessidade física dos

pacientes. Estes dispositivos tecnológicos requerem um cuidado no manejo, locomoção e limpeza, para que tenham sua eficácia preservada e para evitar infecções ou complicações no organismo. Os pais geralmente tomam frente nos cuidados vinculados aos dispositivos, o que pode gerar sentimentos de dependência e impotência nas crianças, além da dor física que a troca ou limpeza dos dispositivos gera, podendo ser muitas vezes traumáticas para as crianças. Constata-se também que é comum o sentimento de vergonha e constrangimento por parte das crianças ao exporem os dispositivos ligados ao seu corpo para o olhar alheio, como por exemplo na escola e em ambientes de socialização (GERALDI et al, 2013).

As características corporais provenientes do adoecimento, condição genética ou trauma também podem gerar perdas e limitações sociais mediante a progressão da doença. No caso do câncer, o processo de quimioterapias e radioterapias geralmente provoca dor e enjoos, promovendo nas crianças o receio de sentir a dor, vinculando-a à morte. As sequelas físicas não são incomuns nos casos do câncer e das doenças crônicas, e o hospital acaba sendo não só o ambiente de referência para o tratamento e aplicação de medicações, mas também um dos principais ambientes de sociabilidade, entre a criança e outras crianças também adoecidas, e entre a criança e os profissionais de saúde. Portanto se faz necessário que as equipes das unidades pediátricas tenham protocolos mais humanizados e que compreendam que por o hospital ser um ambiente de destaque na socialização e construção da subjetividade das crianças portadoras de doenças, também seja um ambiente afetivo e de acolhimento a todos os anseios que o adoecimento pode gerar nas crianças (MOREIRA E MACEDO, 2003).

A amputação, assim como as doenças crônicas vistas até aqui, também é uma condição clínica que altera a relação da criança com sua imagem, a

ausência de um membro ou parte dele, impõe à criança a necessidade de uma nova significação da relação com seu corpo e sua imagem corporal. O estudo de Silva (2013) com crianças amputadas, disserta sobre as diversas consequências que a amputação, seja congênita ou adquirida, tem na vida das crianças e familiares. A elaboração de um “novo corpo”, com um membro faltante, é subjetiva e varia de sujeito para sujeito, a aceitação da condição em geral surge a partir do entendimento de que a amputação foi um processo necessário para barrar a morte, e de que dentro das limitações impostas pela amputação, ainda é possível realizar uma gama de atividades e ter uma qualidade de vida. Dentre algumas consequências que perduram estão o medo de falar sobre o acontecido devido às lembranças ruins, o sentimento de incapacidade ou medo de realizar alguma atividade cotidiana, mas principalmente o constrangimento através do olhar estigmatizado da sociedade.

Portanto, a relevância do seguinte projeto de intervenção se reflete na importância de capacitar profissionais da saúde, através de informação e dispositivos para aprimorar o atendimento de crianças e adolescentes com condições crônicas, bem como alterações físicas desencadeadas ou não por essas doenças. O dispositivo em questão se trata de um jogo da memória com ilustrações que trazem a temática das doenças crônicas, e das diversidades de corpos infantis, desenvolvido a partir da prática e pesquisa no atendimento ambulatorial e em enfermarias com crianças, onde foi constatado que dentre os jogos e brinquedos lúdicos presentes no hospital havia poucos brinquedos, jogos e livros vinculados ao tema.

Além da importância de o jogo em questão trazer um conteúdo não tão recorrente em jogos e brinquedos, o desenvolvimento do seguinte projeto de intervenção também considera a importância que a produção de jogos e brin-

quedos em geral tem por si só, já que o brincar é uma dinâmica fundamental no desenvolvimento subjetivo e social das crianças. O brincar é também um direito das crianças tendo em vista que a Constituição da República de 1988, no artigo 227, prevê que: “É dever da Família, da Sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer (...)” (BRASIL, 1988).

Objetivos

Objetivo Geral

Desenvolver de um jogo da memória contendo ilustrações lúdicas, nas quais os personagens ilustrados são crianças que apresentam fisicamente aspectos de doenças crônicas como obesidade e vitiligo, traqueostomizadas, no processo de quimioterapia, crianças amputadas e também uma criança sem nenhum aspecto físico relacionada a uma condição especial ou vinculada a doença, mas expressando tristeza. Destinar o material desenvolvido para uso de psicólogos e profissionais que atuem na área da saúde, como recurso para que as crianças e adolescentes atendidos possam entrar em contato e se apropriar da própria doença.

Objetivos Específicos

- Contribuir para os atendimentos clínicos, ambulatoriais e hospitalares através de um dispositivo lúdico que além de propiciar o lazer e vínculo terapêutico, traz o contato com ilustrações baseadas na vivência ambulatorial e hospitalar.
- Propiciar através do seguinte instrumento o contato dos pacientes com as características das ilustrações que tem potencial para causar identificação, com o intuito de trazer um sentimento de representatividade para crianças que

nem sempre encontram em livros, jogos, ou na mídia, personagens com deficiências físicas, ou características físicas atravessadas por doenças crônicas, lesões ou amputações.

- Fornecer aos profissionais da saúde um instrumento que possa auxiliar as crianças a entrar em contato com os sentimentos vinculados a sua auto-imagem, num espaço onde estes sentimentos podem ser validados durante a dinâmica terapêutica com o psicólogo ou profissional da saúde.

Método

Local

O dispositivo em questão pretende ser apresentado para psicólogos e demais profissionais da saúde, em contexto hospitalar, ambulatorial e clínico.

Público Alvo

O público alvo serão psicólogos hospitalares que atendem crianças e adolescentes de 6 a 17 anos que apresentam demandas emocionais vinculadas ao adoecimento ou à auto-imagem.

Materiais

Foram produzidas 6 ilustrações de crianças com as seguintes características: um menino cadeirante com uma das pernas amputadas, criança com obesidade, criança com a ausência de cabelos devido à quimioterapia, criança com vitiligo, criança com sonda de nefrostomia e uma criança com expressão triste. As ilustrações foram realizadas a mão e finalizadas digitalmente utilizando os programas Adobe Illustrator e Adobe Photoshop. As peças serão impressas através de impressão a laser em folhas coloridas e coladas em quadrados, as extremidades arredondadas, contabilizando 12 peças.

Para a apresentação aos profissionais será realizada uma apresentação de slides utilizando o programa Power Point, onde será feita uma explicação do jogo, modo de uso e de seus intuitos e objetivos no atendimento de crianças e adolescentes.

Resultados esperados

Através do seguinte projeto de intervenção, espera-se promover em um primeiro momento um espaço de lazer e construção de um vínculo terapêutico entre os profissionais e os pacientes. Espera-se também ampliar o olhar dos psicólogos hospitalares para a importância de figuras que tragam inclusão e diversidade de corpos e aspectos físicos dos materiais lúdicos utilizados em atendimentos pediátricos. A partir do contato dos pacientes com as figuras, espera-se ampliar também o olhar destes para as diversidades de corpos representadas pelas figuras, bem como trazer um sentimento de representatividade para aquelas crianças e adolescentes que se identificam de alguma maneira com as ilustrações.

Por conseguinte, se espera que os pacientes atendidos, durante ou após a dinâmica de jogo, consigam acessar seus sentimentos e questões emocionais ou subjetivas vinculadas às características físicas que o adoecimento, intervenções cirúrgicas, malformações ou amputações congênitas e adquiridas, propiciando aos profissionais que conduzem o atendimento manejar com os pacientes as questões psicológicas durante os atendimentos, abrindo um espaço terapêutico onde seja possível produzir novos significados, novas formas de olhar e conviver com a auto-imagem e com o próprio corpo.

ANEXOS

Anexo 1

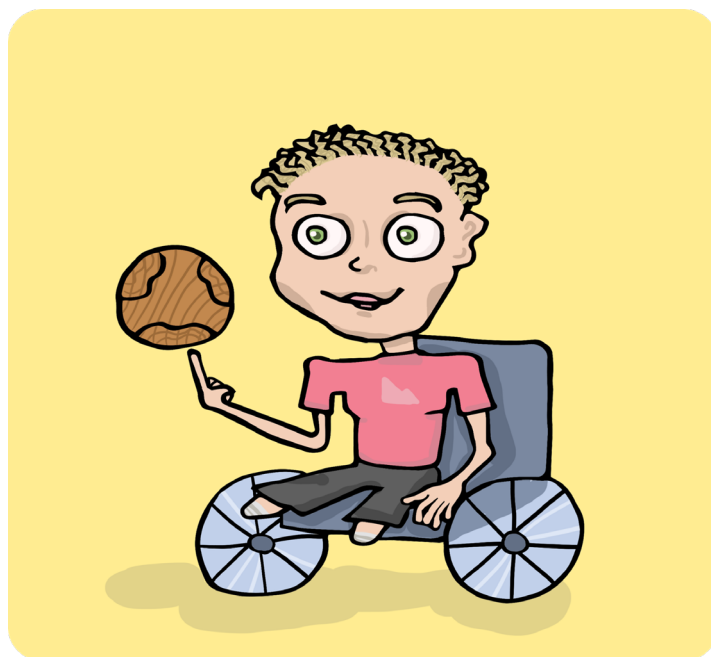


Ilustração referente a uma criança com amputação em ambas as pernas, fazendo uso de cadeira de rodas e manuseando uma bola de basquete.

Anexo 2



Ilustração referente a uma criança com obesidade, segurando um sorvete.

Anexo 3

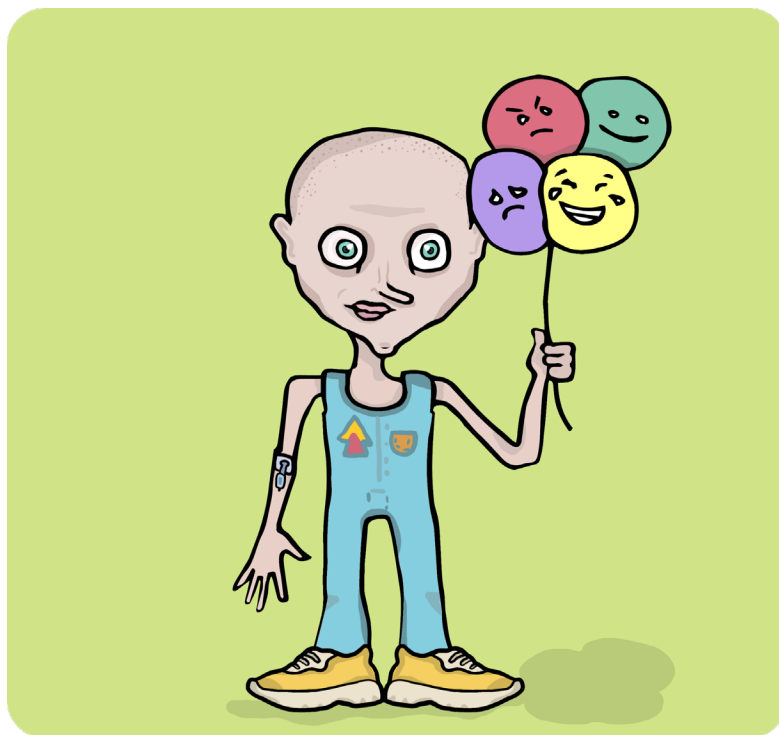


Ilustração referente a uma criança em tratamento oncológico, segurando balões.

Anexo 4



Ilustração referente a uma criança com vitiligo, pintando um quadro.

Anexo 5

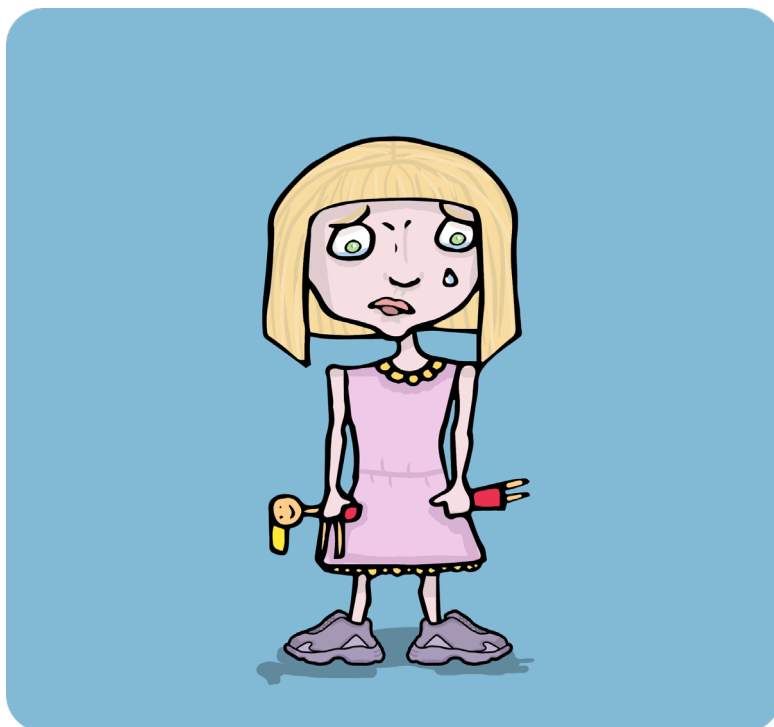


Ilustração referente a uma criança triste, segurando uma boneca quebrada.

Anexo 6

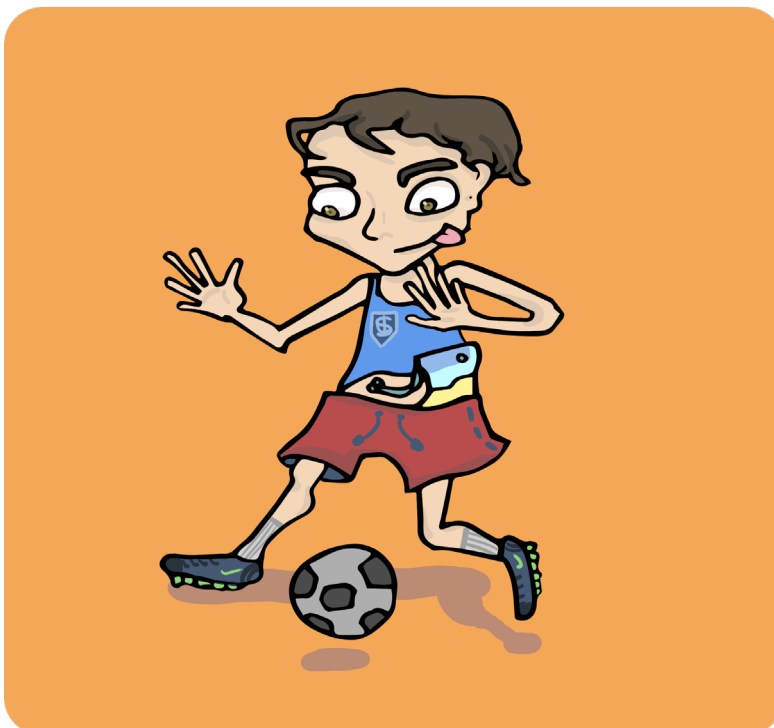


Ilustração referente a uma criança que faz uso de sonda, com o dispositivo preso na cintura enquanto joga futebol.

Referências

ABERASTURY, A. **A criança e seus jogos**. Tradução: Marialzira Perestrello. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. p. 50-79

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>

GRAÇAS, M.S.L. **A prática da psicologia hospitalar na Santa Casa de São Paulo: novas páginas de uma antiga história**. In: Bruscato WL, Benedetti C, Lopes SRA. (Org.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 81-88

FERRIANI, M.G.C, DIAS, T.S, SILVA, K.Z, MARTINS, C.S. **Auto-imagem corporal de adolescentes atendidos em um programa multidisciplinar de assistência ao adolescente obeso**. Revista Brasil Saúde Materno Infantil. 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1519-38292005000100004>> Acesso em: 5 jan. 2023

GERALDI, G.S, ARUTO, G.C, HONORATO, T, SOUZA, A.I.J, ANDERS, J.C. **Cuidando de famílias de crianças e adolescentes dependentes de tecnologia: experiência de acadêmicas de enfermagem**. Revista Ciência, Cuidado E Saúde, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/view/20261/pdf>> Acesso em: 5 jan. 2023

LAMENHA, L.C.L, VERSIANI, D.P.C, FREITAS, B.F.S, GARDÊNIA, V.I,G, CERIBELLI, M.A.C. **Perfil clínico e epidemiológico do vitiligo infantil: análise de 113 casos diagnosticados em um centro de referência em dermatologia de 2004 a 2014**. Surgical & Cosmetic Dermatology, vol. 7, núm. 4, 2015, pp. 298-301. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Dermatologia, 2015. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/2655/265544156008.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2023.

MOREIRA, M.C.N, MACEDO, A.D. **A construção da subjetividade infantil a partir da vivência com o adoecimento: a questão do estigma**. Rio de Janeiro: Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 55, n. 1, 2003.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Tradução: Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva - 24o Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999. p.13-59

SANTOS, R.C, SILVA, J.L, CUSTÓDIO, L.M. **A doença crônica e o ado-lescer: efeitos do adoecimento e do câncer no desenvolvimento do adoles-cente.** Revista Psicologia.pt., 2017. Disponível em: <<https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1160.pdf>> Acesso em: 22 jan 2023.

SILVA, M.N.S. **Narrativas sobre um corpo marcado: A produção de sig-nificados por crianças amputadas acerca da sua imagem corporal.** Recife, 2013.Dissertação (mestrado) - UFPE, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/10452>

SOUSA, E.S, ARAÚJO, F.E.L, SANTOS, J.A.F, CARVALHO, D.B. **A im-portância do Psicólogo no tratamento de crianças hospitalizadas.** Abrapso, 2009. Disponível em: <http://abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVE-NABRAPSO/504.%20a%20import%C2ncia%20do%20psic%D3logo%20no%20tratamento%20de%20crian%C7as%20hospitalizadas.pdf> Acesso em: 20 dez. 2022.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem.** Edição eletrônica: Ed Riden-do Castigat Mores, 2002. Disponível em: <www.jahr.org> Acesso em: 18 dez. 2022. p. 83-112.

VIEGAS, D. (Org.). **Brinquedoteca hospitalar: isto é humanização.** Rio de Janeiro: Wak, 2007.

CAPÍTULO 10

DEFINIÇÕES, ATITUDES E DESAFIOS PSICOPEDAGÓGICOS GLOBAIS: UM ESTUDO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ingrid Rodovalho de Farias

Doi: 10.48209/978-65-5417-117-A

Introdução

Este artigo explora diversos pontos de vista de vários estudiosos em diferentes contextos sobre as opiniões de educação inclusiva em um esforço para alcançar o entendimento comum do mesmo neste conceito. As atitudes desta seção são abordadas a partir da perspectiva dos alunos, educadores, e a sociedade (pais), e explorar ainda mais os dilemas que professores e alunos com deficiência enfrentam na modernidade sistemas de educação. As abordagens instrucionais com foco em como professores planejam e executam aulas com diversos alunos da literatura também são delineadas de maneira sensata. Incluiu se uma visão ampla focada em dois modelos, modelos sociais e médicos nos quais este artigo é principalmente sediado.

Desse modo, todas as coisas que irão melhorar o ser humano são inteligência e habilidades e afetam o caráter moral das pessoas como considerado como parte da educação. Em um sentido restrito, é principalmente a escolarização, que se caracteriza como a prática de educadores para impactar a mente e o corpo do aluno intencionalmente, propositalmente e sistematicamente de acordo com os requisitos de uma comunidade ou classe específica para desenvolver como pessoas que desejam ser.

Aristóteles define educação como forma de preparar um homem para cumprir sua missão, exercer todas as faculdades em pleno grau como cidadão de sociedade. E o professor Yunus define a educação como qualquer iniciativa que é propositalmente selecionada para impactar e auxiliar.

A educação inclusiva é um tema que vem ganhando relevância e interesse no campo educacional e muitos pesquisadores escreveram sobre sua definição, características, barreiras e facilitadores. No entanto, poucos são os que enfatizam as boas práticas e o papel que os professores desempenham em materializá-los. O objetivo deste artigo, baseado em pesquisa documental, realizado um estudo de revisão bibliográfica, utilizados livros, artigos, monografias, dissertações e teses como material de referência bibliográfica é destacar o trabalho do professor inclusivo e, da mesma forma, reconhecer o valor das experiências reconhecidas como boas práticas inclusivas como pontos de referência a serem aplicados em outros contextos menos inclusivos.

A educação inclusiva, mais do que uma tendência das instituições de ensino, é um direito fundamental que pessoas com diferentes condições têm que se desenvolver na sociedade de forma ativa e honrada. É sabido que precisamente porque têm limitações seja física ou mental, sua atenção requer um esforço adicional por parte dos encarregados do treinamento, neste caso professores que

também devem receber formação específica no atendimento a essa população eficiente.

O presente artigo pretende discutir um tópico educacional interessante que intrigou os estudiosos devido às suas definições discutíveis de diferentes perspectivas.

A educação é um processo completo de treinamento de uma nova geração que está pronta para participar da vida cívica e também é um elo vital no processo de produção social humana e de experiência a ser realizada, com especial atenção ao processo da educação escolar para crianças em idade escolar, jovens e pessoas aposentadas.

Desenvolvimento

Conceitos de Pedagogia

Do ponto de vista do behaviorismo, Carmo (2013) cita que a pedagogia é a teoria de que o professor deve ser a única figura de autoridade e conduz a lição. O conhecimento deve ser entregue em um currículo onde cada matéria é ensinada separadamente.

Enquanto de acordo com Adorno (2011) “A pedagogia inclui praticamente qualquer estratégia que aprimore a experiência de aprendizagem (incluindo estratégias de ensino, interação com tecnologia, veículos para conteúdo entrega, etc.)”, e enfatiza o contexto e as interações da dinâmica de ensino e aprendizagem.

Em uma aula usando uma abordagem pedagógica comportamental, espera-se que um professor seja capaz de usar um método de ensino combinado que pode incluir palestras, modelagem e demonstração, aprendizagem mecânica,

e repetição coral. Essas atividades podem ser ‘visíveis’ e que enfatizam que a pedagogia construtivista coloca a criança no centro da aprendizagem e às vezes é chamado de “invisível pedagogia “. Uma abordagem construtivista incorporaria trabalho de projeto, aprendizagem baseada em investigação.

Construtivismo social por Lev Vygotsky argumentou contra as ideias de Piaget de que a aprendizagem só poderia acontecer em seu contexto social e acreditava que a aprendizagem foi um processo colaborativo entre o aluno e a professora. Finalmente, o liberacionismo, que é uma pedagogia crítica desenvolvido pelo educador brasileiro Paulo Freire (CARMO 2013).

A abordagem liberacionista é aquela em que a voz do aluno é colocada no centro, e uma democracia é colocada na sala de aula. Valoriza-se ter o professor como aluno também, e a classe descobrindo assuntos juntos. Professores podem usar exemplos de literatura que não sejam padronizados e devem ser estruturados pelo instrutor. No entanto, como a lição ou a sessão de aula continua, a mudança para centrada nos alunos as atividades em sala de aula dominam. Outras teorias relacionadas à pedagogia são a teoria do construtivismo Piaget (1896-1890) (ADORNO 2011).

Uma análise bibliométrica e descritiva da educação inclusiva na educação científica

Corroborar com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em seu artigo 58, da Lei 9.394/96 vem estabelecendo, que a educação especial deve ser ofertada na rede regular de ensino público ou privado como direito de todas as pessoas que dela necessite. A lei é aberta e objetiva, tanto professores quanto instituições devem cumprir o que determina e o que preconiza o oferecimento de todo o ensino especial, preferencialmente na rede regular de ensino.

Ensinar pessoas com deficiência em Ciências da Educação tornou-se uma abordagem urgente em na última década, não só devido ao aumento quantitativo desse tipo de aluno na regular aulas estimuladas por políticas de inclusão, mas também pelo entendimento de que a experiência de ensinar a pessoas com deficiência promove mudanças importantes (principalmente metodológicas, mas também em relação a outros aspectos) na forma como as ciências são tradicionalmente ensinadas. Essas mudanças devem e foram estudados no contexto de pesquisa de ensino de ciências para que práticas e desafios possam ser refletidos e discutidos entre os pares (ADURENS e VIEIRA 2018).

É nesse sentido que a produção acadêmica pode contribuir para subsidiar práticas, promover intercâmbios e apoiar professores no cotidiano de ensino, ao mesmo tempo esclarecer novos cenários de ensino de ciências. Assim, o conhecimento da literatura científica e as discussões sobre a relação entre a educação para alunos com deficiência (SPD) e Educação Científica (SE) torna-se valiosa. Além disso, o conhecimento sobre redes de pesquisadores, os assuntos mais cobertos, periódicos e os artigos mais citados, revela uma visão geral de como os pesquisadores da área de SE têm conduzido pesquisas sobre educação inclusiva (IE) (ADURENS e VIEIRA 2018).

Estudos de mapeamento, como revisões sistemáticas da literatura, meta-análises e bibliometria e análises de rede, são ferramentas importantes que auxiliam na melhor compreensão de cortes conceituais no contexto de grandes áreas de produção científica (THIENGO 2020).

Especificamente em SE, estudos dessa natureza já foram realizados para investigar, por exemplo, a *Universal Design for Learning and STEM*; ensino de ciências para alunos com deficiência intelectual e/ou transtorno do espectro do autismo; como as características da escola secundária, a imprensa acadêmica das escolas e o clima escolar, onde possa fornecer oportunidades para os alunos

se envolverem em ciências e matemática; trabalho prático baseado em pesquisa e seus desafios na educação científica; mudança nas práticas de ensino utilizadas em cursos de graduação STEM; e vários outros tópicos especiais dentro de um contexto geral de educação científica.

A maioria dos estudos foi realizada na forma de revisões sistemáticas, nas quais o foco é aplicado na compreensão de como um determinado assunto foi discutido no meio científico da literatura, o que leva ao chamado “estado da arte” (THIENGO 2020).

Educação Inclusiva: Uma Revisão da Literatura sobre Definições, atitudes e desafios pedagógicos

A Educação Inclusiva, como dois conceitos acadêmicos, surge na ausência de um significado globalmente aceito, embora têm feito em vasta literatura. De acordo com Weizenmann (2020) capturando o conceito de EI como um instrumento educacional e uma aplicação prática é muito mais do que intelectualmente desafiante.

É uma das tarefas mais cansativas de todas as atividades acadêmicas não da área educacional. Isso é porque IE, no caso, ele é uma garrafa térmica excepcionalmente grande abraçando todos os indivíduos em um grau ou outro, fazer um esforço defini-lo requer traços gerais e aplicações amplas ao mesmo tempo em que mantive minha linguagem bem específica. Esta situação é causada por diferentes leis, crenças, recursos ineficientes e diferentes práticas culturais nesses países (WEIZENMANN 2020).

O Centro Nacional de Reestruturação Educacional e Inclusão, considera inclusão como “ou prestação de serviços a alunos com deficiência, incluindo aqueles com deficiências graves, na escola do bairro, em Salas de aula de educação geral adequadas para uso conforme necessário Serviços de apoio e

benefícios complementares (para uma criança e / ou professor) tanto para garantir o sucesso escolar das crianças, comportamental, social e para preparar as crianças para participarem como um membro titular e contribuinte da empresa.

Esta definição pode ser vista como detalhada da forma que ele enfatiza a consistência e a posição da educação Instalações, bem como ou ponto de vista de toda a escola. Esta definição será definitivamente considerada representativa de um modelo de inclusão, mas aplica uma linguagem relativamente moderada desde que você dê definições completas de inclusão, no máximo (VÍLCHEZ 2018).

De acordo com Ribeiro et al., 2019 (2019) a inclusão é “quando um aluno como acadêmico adicional e/ou necessidades comportamentais é profissionalmente treinado em geral currículo educacional”. Essencialmente, a inclusão garante que crianças com necessidades educacionais especiais atendem o geral currículo escolar e estão matriculados em cursos apropriados para a idade de salas de aula 100% todos os dias letivos.

Além disso, as organizações internacionais, como Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura Organizações (UNESCO) e Nações Unidas Internacional Fundo de Emergência para Crianças (UNICEF), apoiando a educação a nível internacional, foram feitas tentativas para corresponder aos seus critérios e definições únicas com diferentes definições e modelos na tentativa de definir a educação inclusiva. O UNESCO também é apoiado por outras organizações baseadas na ONU como 92 governos e 25 organizações internacionais de questões experienciais e sociais daqueles com excepcionalidades internacionalmente tornou-se um ponto focal (RIBEIRO *et al.*, 2019).

A mensagem principal do acordo era para reforçar o esforço internacio-

nal em fazer inclusão social e educacional a prática normal para indivíduos com excepcionalidades em nível global. O acordo firmado: Todos os governos devem dar o máximo de política e prioridade orçamentária para melhorar os serviços de educação que todas as crianças podem ser incluídas, independentemente das diferenças ou dificuldades (REDIG 2010).

Eles devem adotar, por uma questão de lei ou política, o princípio da educação inclusiva e matricular todas as crianças em escolas normais, a menos que houvesse razões convincentes para fazendo o contrário; desenvolver projetos de demonstração e encorajar intercâmbios com países com escolas inclusivas; garantir que as organizações de pessoas com deficiência, junto com pais e órgãos da comunidade, colocam um maior esforço em estratégias pré-escolares, bem como em aspectos vocacionais de educação inclusiva (VÍLCHEZ 2018).

Educação: Certifique-se de que o professor inicial e em serviço o treinamento aborda a provisão de educação inclusiva (UNESCO, 1994). Enquanto a UNICEF (2017), explique inclusive educação em termos de como o sistema de educação deve ser; “Um sistema educacional que inclui todos os alunos, e acolhe e apoia-os a aprender, sejam eles quem forem e quaisquer que sejam as suas habilidades ou requisitos.

Isso significa ter certeza de que ensino e o currículo, edifícios escolares, salas de aula, áreas de lazer, transporte e banheiros são apropriados para todas as crianças em todos os níveis. Educação inclusiva significa que todas as crianças aprendem juntas nas mesmas escolas (UNICEF, 2017: 1).

Os seguintes modelos são adaptados do UNICEF (2017):

- O fim da discriminação;
- Fim da exclusão de crianças com deficiência;

- Acesso à educação primária e secundária com número suficiente de acessíveis e inclusivas escolas, inclusive para crianças com deficiência apanhados em crises e emergências.
- Apoio prático ou adaptações para os alunos para habilitar que aprendam;
- Acomodação;
- Planos individuais de educação para crianças com deficiências definindo quais acomodações e suporte de que precisam;
- Serviços para deficiências específicas, como aprendizagem braille ou linguagem de sinais, reorganização da sala de aula e materiais de aprendizagem acessíveis;
- Professores devidamente treinados para trabalhar de forma inclusiva nas escolas.

Na Organização para Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE) (1999), relatório afirma-se que existe um acordo sobre o que é educação inclusiva, e que os principais desafios para as definições globalmente aceitas, são os combinação resultante da falta de vontade política e humana, resistência infinita dos seres à mudança (OCDE, 1999). um consenso normativo formal predominante entre organizações, até mesmo estudiosos reconheceram que é cansativo chegar a um consenso (GATTI 2016).

Não é possível encontrar uma definição universalmente institucionalizada de educação inclusiva, portanto, é prematuro tirar qualquer conclusão sobre um acordo. Além disso, há muito tempo tem havido uma batalha sobre a interpretação do conceito de inclusão. A importância deste concurso sobre o seu significado é que as definições refletem a compreensão e afetam a prática do conceito e, por sua vez, o quão inclusiva a educação atende e trata diferentes grupos de alunos. Significados diferentes criam tensões (WEIZENMANN 2020).

Para sistematizar e discutir os diferentes entendimentos envolvidos podem representar uma riqueza no desenvolvimento da educação inclusiva. Entre essas definições de inclusão/educação inclusiva, este artigo irá adotar definições mais amplas propostas por Martins (2015). Gatti (2016) diz respeito “a todos os alunos” e ‘Grupos marginalizados’, não apenas aqueles com deficiência”.

Está dentro em linha com a Declaração de Salamanca de 1994, que abrange todos os grupos de alunos em perigo de enfrentar problemas em escola por causa da diversidade (UNESCO, 1994).

A declaração diz respeito a todos os alunos em risco de discriminação e seus capacidade de interagir em experiências normais de aprendizagem dentro do sistema escolar normal, independentemente de suas necessidades particulares, gênero, raça, cultura e contexto social. Outro importante conceito a ser considerado neste artigo é ‘atitudes’ em relação à inclusão de professores, alunos e pais/comunidade perspectivas.

De acordo Santos (2015), uma atitude é uma organização relativamente duradoura de crenças em torno de um objeto, pessoa, ou situação, predispondo alguém a responder em alguma forma preferencial, pode ser aprendido ou alterado dependendo de diferentes situações. Atitudes são psicológicas, tendências que são expressas pela avaliação de uma entidade particular com algum grau de favor ou desfavor.

Atitudes também foram descritas por Thiengo (2020), como “uma organização relativamente duradoura de crenças, sentimentos e tendências comportamentais em relação ao social, objetos, grupos, eventos ou símbolos significativos”. Eles são basicamente divididos em três componentes construídos em um modelo também conhecido como Modelo ABC de Atitudes: a) Afetivas; envolve os sentimentos/emoções de uma pessoa sobre o objeto de atitude b)

Comportamental; a forma como a atitude temos influências sobre como agimos ou nos comportamos c) Cognitivo componente; envolve a crença e o conhecimento de uma pessoa sobre um objeto de atitude (THIENGO 2020).

Boas práticas em educação inclusiva

Um dos principais pilares da pesquisa em EI é a defesa da importância da ciência para o exercício da cidadania. Desde o final do século 19, uma discussão ética sobre como os indivíduos devem dominar um conhecimento básico da natureza e seus fenômenos têm sido consolidadas para que não só se tornem ‘seres sociais’, mas também para realizar decisões coerentes na sociedade (REIDIG 2010).

Assim, o conhecimento da ciência teria um papel equivalente na formação de um aluno como o de línguas, artes, social ciências, educação física e matemática, compreendendo a literacia científica. Essa premissa subsidia, e é subsidiado ao contrário, a ideia de democracia e educação libertadora, na qual os indivíduos, como cidadãos, têm o direito social de acesso ao corpo de conhecimento gerado pela humanidade para efetivamente exercer seu papel social (ADURENS e VIEIRA 2018).

Além disso, imaginando uma sociedade democrática moderna, este direito deve ser defendido para todos, no sentido mais amplo do que é cidadania. Desse modo, os conceitos de democracia, cidadania e alfabetização científica se cruzam e têm o reconhecimento da diferença e diversidade (não sua negação) em comum, mas a percepção de que tais diferenças não são motivo de exclusão social ou segregação (FERREIRA e DAOLIO 2014).

Dito isto, o EI para pessoas com deficiência torna-se um discurso afirmativo. Nesse artigo, o termo ‘pessoas com deficiência’ é considerado como aque-

les alunos que precisam de suporte adicional para aprendizagem e instrução. Portanto, esta definição incluem os alunos que exibem deficiências, dificuldades de aprendizagem, talentos, necessidades emocionais ou comportamentais, fisicamente dependente, surdo/cego, surdo ou com deficiência auditiva, deficiências de saúde visuais e crônicas, também chamadas de excepcionalidades.

De fato, várias definições estão disponíveis, e o termo, devido à sua polissemia, pode ser relacionado a outros, como ‘alunos com necessidades especiais’, ‘estudantes excepcionais’ e ‘estudantes especiais’, entre outros. No entanto, nossa intenção neste artigo não é discutir essas várias designações, e entendemos que vários casos relatados na literatura usam ‘especial precisa para cobrir todos os grupos de pessoas que apresentam alguma forma de barreira de aprendizagem. Por causa disso, usamos várias palavras-chave equivalentes para pesquisar artigos (CUNHA 2010).

Pessoas com deficiência têm o direito civil à educação, incluindo a educação científica, como qualquer outra pessoa. Além disso, vendo a educação em uma forma inclusiva, ou seja, no contexto das classes ordinárias, traz outro importante cenário, onde jovens que crescem em um contexto escolar diferente tendem a compreender a diversidade da sociedade (CHICON 2010).

Episódios frequentemente transmitidos em todo o mundo relacionados com intolerância, violência e falta de compreensão da diferença, são exemplos hediondos de como alguns grupos sociais não conheço e não aprendi a conviver com o diferente. Nesse sentido, quanto mais diversas salas de aula (todas, incluindo as de ciências) criadas, como um reflexo da sociedade como ela realmente é, mais contribuíram para a formação de cidadãos mais fraternos e solidários.

Assim, a discussão sobre a EI tem um caráter muito mais humano e social personagem, trazendo à tona conceitos como a Pedagogia Inclusiva em que o

professor está preocupado com as características individuais de cada aluno sem marginalizar alguns deles, levando em consideração as diferenças e evitando a repetição da exclusão. Além disso, o professor que escuta seus alunos e se preocupa sobre a realização de práticas que são efetivamente significativas para eles dá à sua ação o verdadeiro significado da inclusão (ADURENS e VIEIRA 2018).

Assim, a pesquisa em SE pela diversidade busca subsidiar os professores em sua ação-reflexão que lhes permite escolher caminhos pedagógicos inclusivos. Os Estados Unidos têm uma longa tradição de pesquisa e práticas de educação especial na forma de inclusão. Desde a aprovação da Educação para Todos Deficientes Lei da Criança (ECA) de 1975, agora conhecida como Indivíduos com Deficiências Lei da Educação (IDEIA) de 2004, educação pública apropriada e gratuita está disponível para todas as crianças com deficiência. Com base em consulta pública geral realizada em 2008 (CARMO 2013).

O governo australiano criou a Estratégia Nacional para a Deficiência, um documento desenvolvido pela Comunidade em parceria com governos territoriais, cujo objetivo é garantir que as pessoas com deficiência tenham a oportunidade de participar plenamente no esferas econômicas e sociais e da vida cultural da nação e reflete o australiano compromisso do governo com a inclusão social. Desde então, este documento tem servido como uma referência de política pública para a educação de crianças, jovens e adultos com deficiências na Austrália (CAMARGO 2020).

Da mesma forma, no Brasil, as políticas institucionais e a legislação também preconizam o acesso e inclusão de crianças e jovens com deficiência na educação pública básica. No entanto, essa não é uma meta fácil de ser alcançada, principalmente considerando o contexto de escassez de materiais que afetam a grande maioria das escolas públicas no Brasil. Mesmo assim, muitos

esforços têm sido feitos para melhorar os métodos de ensino e professores e formação voltada para a educação inclusiva.

The National Science Education Standards, um livro impresso nos EUA em 1996 pela National Academy of Sciences, apresenta a visão de uma população cientificamente letrada, delineando o que os alunos precisam saber, compreender e ser capazes de fazer para ser cientificamente alfabetizados em diferentes níveis de ensino (CARMO 2013).

Eles descrevem um sistema educacional em que todos os alunos demonstram altos níveis de desempenho, em que os professores são com poderes para tomar as decisões essenciais para uma aprendizagem eficaz, em que as comunidades de professores e alunos estão focadas em aprender ciências, e nas quais programas e sistemas educacionais de apoio estimulam as realizações. As normas apontam para um futuro desafiador, mas alcançável.

Este livro foi criado com o objetivo de ser adotado como um guia para as práticas e estudos de educação científica nos últimos tempos. Anos 90 e 2000. Por isso, é a referência mais frequente em políticas públicas de educação. O Aprimoramento do Currículo Diferenciado na Ciência Inclusiva do Ensino Fundamental: Efeitos sobre Testes de sala de aula e *high-stakes* publicados por Dias e Lopes (2012), é uma investigação de atividades práticas diferenciadas (incluindo aulas experimentais) versus instruções tradicionais dirigidas por professores de ciências para alunos com deficiência.

O artigo destaca a importância da mediação de pares e os resultados indicam que atividades práticas colaborativas facilitam estatisticamente a aprendizagem de conteúdo de ciências do ensino médio. Além disso, o artigo é enérgico em destacar a importância da utilização de atividades práticas complementares mediadas por pares, que podem fornecer a revisão e prática necessárias para alunos com deficiência.

É um direto, contundente artigo que prova (qualitativa e quantitativamente) que aulas de ciências para pessoas com deficiência são possíveis e necessárias, e até apontam para a inclusão como caminho. Por esta razão, tornou-se uma referência clássica se entendermos isso, considerando o conceito de inclusão defendido pela área, práticas, métodos e recursos deve ser pensado, desde sua concepção, como necessário para atender a uma diversidade de alunos, então adaptações de algo que já existe na tentativa de ‘enquadrar’ o que já fazemos causar uma contradição entre teoria e prática (CASTRO 2018).

Em outras palavras, observamos aqui que nossa pesquisa não está realmente focada na inclusão, mas sim na adaptação. Uma mudança de foco é notada com o advento da filosofia de inclusão escolar no final da década de 1990, que foi anteriormente sobre o SPD e que se tornou para o programa e a escola, dando origem ao o que pode ser entendido como uma busca pela criação de escolas que atendam às necessidades de todos os alunos, o que não é perceptível nas pesquisas realizadas na área da educação científica (CAMARGO 2017).

A educação inclusiva foi implementada em diferentes graus, com “borrado” e limites pouco claros. Portanto, as análises sobre este tema devem ser cuidadosamente realizadas, visto que são objeto de disputas de poder (THIENGO 2020).

Conclusões

Os professores costumam basear as decisões de instrução para alunos em observação profissional, experiência, e até mesmo sentimento viscerais. As percepções de ensino o sucesso se torna mais forte e mais aplicável a outros profissionais quando houver dados de suporte a esses sentimentos. Por ser sistemático no planejamento de intervenções de ensino e coleta de dados sobre essas intervenções, os professores podem contribuir para a base de pesquisa na

área de educação especial, ajudar outros profissionais, trabalhando em problemas semelhantes, e informar sua própria prática ao mesmo tempo.

Desse modo podemos dizer ainda que a inclusão implica em mudanças nas políticas educacionais e requer implementação de projetos também educacionais do sentido excludente ao sentido inclusivo, aperfeiçoando um ambiente onde a prática não precisa estar limitada a um sistema paralelo de educação.

Diante disso, para que os professores possam trabalhar na educação inclusiva é imprescindível que ocorram mudanças estruturais e pedagógicas, quebrando barreiras e abrindo portas para os alunos com diversos tipos e graus de dificuldades e habilidades.

Muitos professores de formação inicial descobriram que já são pesquisadores de ação. Os professores são criativos e inovadores por natureza! Provavelmente não é em um dia de ensino que os mesmos não estão resolvendo um novo problema ou contemplando a melhor forma de ajudar os alunos melhorar suas habilidades.

Ideias criativas de ensino e experiências com alunos com necessidades especiais podem fazer uma contribuição significativa para o conhecimento sobre as melhores práticas na educação dos alunos com diversas necessidades de aprendizagem. Apesar de desafios únicos, os professores compartilham pontos em comum nos esforços para fornecer eficácia e qualidade na Educação.

Referências

ADORNO, T. W. (2011). Educação e emancipação. 4 a ed. São Paulo: Paz e Terra.

ADURENS, F. D. L e VIEIRA, C. M. Concepção de professores sobre a inclusão do aluno com autismo: uma pesquisa bibliográfica. Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, 2018; 18(2): 94-124.

BRASIL, LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 20 Abr 2023.

CAMARGO, E. P. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlases e desenlaces. *Ciência & Educação*, 2017; 23(1): 1-6. 7.

CAMARGO, S. P. H. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. *Educ. rev*, 2020.

CARMO, Apolônio Abadio do. Aspectos históricos, filosóficos e sociológicos da deficiência. In: FERREIRA, Eliana Lúcia (org.). *Educação física inclusiva*. Juiz de Fora: NGIME/UFJF, 2013. p. 15- 102. v. 2.

CASTRO, G.G. Inclusão de alunos com deficiências em escolas da rede estadual: um estudo sobre acessibilidade e adaptações estruturais. *Revista Española de Salud Pública*, 2018; 31(60): 93-106.

CHICON, José Francisco. Compreendendo a exclusão no contexto da educação física escolar. In: CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli. *Educação física e os desafios da inclusão*. Vitória: EDUFES, 2010. p. 66-103.

CUNHA, M. I. A Educação Superior e o Campo da Pedagogia Universitária: legitimidades e desafios. In: CUNHA, M. I. da. (Org.) *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 59-82.

DIAS, Maria Aparecida; LOPES, Kátia Augusta. Educação motora para deficientes. In: Gabriel Arcanjo Santos de Albuquerque. (org.). *Caderno pedagógico do ensino a distância da UFAM*. 1. ed. Manaus: Editora da UFAM, 2012. p. 37-90. v. 1.

FERREIRA, Flávia Martinelli; DAOLIO, Jocimar. Educação física escolar e inclusão: alguns desencontros. *Revista Kinesis*, Santa Maria, v. 2, ed. 32, p. 52-68, 2014.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores*, p. 161-171, mai. 2016. Disponível em: . Acesso em: 29 abr. 2021.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. História da educação de pessoas com deficiência: da antiguidade ao início do século XXI. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

REDIG, Annie Gomes. Ressignificando a educação especial no contexto da educação inclusiva: a visão de professores especialistas. 2010. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2010.

RIBEIRO, Hellen Cordoniz; SILVA, Priscylla Pinto da; REDIG, Annie Gomes. Inclusão escolar e os desafios para formação dos profissionais: perfil dos participantes do Café Inclusivo. *Seminário Internacional As redes educativas e as tecnologias*, 10, 2019. Anais [...Rio de Janeiro, 2019. p. 1-5.

SANTOS, A. J. P. Discursos da escola e constituição da subjetividade de estudantes com TDAH. Dissertação, Mestrado em Educação: FAGED/UFBA, 2015, 111p.

THIENGO, E. R, et al. Inclusão de alunos autistas como percursos da redução dos danos causados pelo desprezo social: uma revisão bibliográfica, *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, 2021; 13(2)

VÍLCHEZ, Iván Carlos Curioso. Uma escola em transformação: reflexões essenciais de uma educação inclusiva para estudantes com deficiência. In: PAPPIM, Angelo Antonio Puzipe; ARAUJO, Mariane Andreuzzi de; PAIXÃO, Kátia de Moura Graça; SILVA, Glaciélma de Fátima da (org.). *Inclusão escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas*. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. p. 13-30.

WEIZENMANN, L. S. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. *Psicol. Esc. Educ*, 2020; 24: e217841.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Gabriella Eldereti Machado

É Licenciada em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFar - Campus Alegrete (2015) e Pedagoga pelo Centro Universitário Facvest - Unifacvest (2020). Especialista Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria (2016), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2018). Atualmente é Discente do Programa de Pós - Graduação em Educação - Doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria. Participou do Grupo de Estudo e pesquisa Feministas (UFSM); do Grupo de Estudos em Políticas e Gestão Educacional (IFar - Campus Alegrete); do Grupo de Agroecologia Terra Sul (UFSM). Atualmente participa do Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento Territorial do Pampa (IFar - Campus Alegrete) e atua como pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social - GEPEIS (UFSM). Trabalha na área da Educação, com ênfase na Formação de Professores e Imaginário Social.

Klynsmann Herbert de Carvalho Moraes

Graduado em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande - Centro de Formação de Professores. Atualmente concluiu o curso de Licenciatura Plena em História pela Faculdade Cruzeiro do Sul. Foi Aluno voluntário do Projeto de Extensão intitulado “Formação Continuada de Educadores de Escolas do Campo no Ensino de Geografia, no Município de Cajazeiras - PB”. Foi Bolsista ID do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Foi aluno participante do Programa Residência Pedagógica no ano de 2018. Ainda na Graduação foi duas Vezes Monitor da Disciplina Geologia Geral, além de sempre participar dos grupos de estudos propostos pelos professores. Especialista em “Ensino de Geografia e Meio Ambiente” pela Rede Futura de Ensino. Possui também especialização em Psicopedagogia pela FAVENI. Possui experiência em sala de aula e também em Ensino Remoto. Áreas de Interesse: Geografia Agrária, Ensino de Geografia e agroecologia.

SOBRE OS AUTORES

Adriana Ribeiro Araujo

Mestranda em Educação com especialização em Formação de professores pela Universidade del Atlántico. E-mail: adrianaribeiroaraujo07@gmail.com

Ana Claudia Pitman Vilar

Especialista em Docência do Ensino Superior pela faculdade ALPHA.
E-mail: anapvilar@gmail.com

Clarice Pereira Nunes

Mestranda em Educação com Especialização em Formação de professores pela Universidad Internacional Iberoamericana - UNINI-MÉXICO.
E-mail: claricepereiranunes1@gmail.com

Cristiana de Barcellos Passinato

Docente/SEEDUC-RJ e TAE/UFRJ, mestre em Ensino de Química e doutoranda/IBqM-UFRJ. E-mail: cristiana.passinato@bioqmed.ufrj.br

Deybe Poliana Ribeiro de Oliveira

Mestranda em Educação com especialização em Formação de professores pela Universidad Europea del Atlántico. E-mail: deybepro@gmail.com

Elizangela Carla Beserra da Fonseca

Mestranda em Educação com especialização em TIC na educação pela Universidad Europea del Atlántico - UNEATLANTICO.
E-mail: elizangelafonseca415@gmail.com

Hatisaburo Masuda

Pesquisador e docente emérito/IBqM-UFR.
E-mail: masuda@bioqmed.ufrj.br

Ingrid Rodovalho de Farias

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia, Esp. Educação Inclusiva e Especial e Neuropsicopedagogia pela (FVNI); Esp. Gênero e Diversidade Escolar (FUNINA).

E-mail: ingridrodovalhofarias@gmail.com

Julia Graziela Bernardino de Araújo Queiroz

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Linha de Pesquisa em Educação Especial (2023), Mestre pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM (2017). Especialista em Metodologia do Ensino Superior, em Gestão Educacional (2008) e Educação Ambiental com ênfase em Espaços Educacionais Sustentáveis (2016). Especialização em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal de Pelotas (2022). Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Nilton Lins (2008) Professora da Secretaria Municipal de Educação (SEMED/MANAUS).

E-mail: juliagrazyqueiroz@gmail.com

Juliana Camara de Souza

Licencianda em Química/IQ-UFRJ e intérprete de libras do município de Duque de Caxias-RJ. E-mail: julianacamara@gradu.iq.ufrj.br

Maria Zildelaine de Queiroz Santos

Graduanda pelo Curso de Educação a Distância Gestão e Tutoria - UNIASSELVI, Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. E-mail: zildelaine@gmail.com;

Mônica Yara de Oliveira Alves Girão

Mestranda em Educação com especialização em Formação de professores pela Universidad Europea del Atlántico - UNEATLANTICO.

E-mail: monica_ynf@hotmail.com

Pedro Henrique Flores Wizniewsky

Graduado em Psicologia pela Universidade Franciscana de Santa Maria/RS. Especialista em Psicologia Hospitalar pela Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo/SP. E-mail: wizpedrohenrique@gmail.com

Rogimeire Mota Duarte

Mestre em Ciências da Educação/Universidade Autônoma de Assunção/PY. E-mail: motameire27@gmail.com

Rodrigo Barbuio

Pós-Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - (CPTL/UFMS).

E-mail: rbsfctjs@gmail.com

Rozeli de Farias

Mestre em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Graduanda pelo curso de Especialização em Educação Especial Inclusiva - UNIASSELVI. E-mail: roze_farias@hotmail.com

Stela Maria Meneghel

Doutora em Políticas Educacionais e Sistemas Educativos pela UNICAMP; docente do PPGE/FURB. E-mail: smeneghel@furb.br

Silvia Cristiane dos Santos Moreto

Mestranda em Educação com especialização em Formação de professores pela Universidad Internacional Iberoamericana - UNIB.

E-mail: silmoretinho@gmail.com

Tatiana Costa Masera

Mestre em Educação pela FURB; professora efetiva da Fundação Catarinense de Educação Especial. E-mail: tmasera@furb.br



EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO:

*ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS
DIFERENCIADAS*

www.arcoeditores.com

contato@arcoeditores.com

(55)99723-4952

ARCO
EDITORES ● ● ●