ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

REFLEXÕES E PRÁTICAS NECESSÁRIAS PARA A INCLUSÃO

Organizadoras
Ana Cláudia Oliveira Pavão
Silvia Maria de Oliveira Pavão

UFSM
EDITORA EXPERIMENTAL PE.COM
2018

Editora pE.com UFSM
www.coral.ufsm.br/pecom

Título|
Atendimento Educacional Especializado:
reflexões e práticas necessárias para a inclusão

Edição, preparação e revisão de texto	Ângela Sowa Rogério Gomez de Oliveira
Projeto gráfico e diagramação	Ângela Sowa
Capa	Ângela Sowa
Supervisão de acabamento e impressão	Danielle Neugebauer Wille
Revisão e orientação editorial	Marília de Araujo Barcellos

A864 Atendimento educacional especializado : reflexões e práticas necessárias para a inclusão / organizadoras Silvia Maria de Oliveira Pavão, Ana Cláudia de Oliveira Pavão. – Santa Maria : Ed. pE.com UFSM, 2018. 354 p. : il. ; 23 cm
1. Educação – Atendimento especializado 2. Acessibilidade 3. Núcleo de Acessibilidade 4. Saúde
I. Pavão, Silvia Maria de Oliveira II. Pavão, Ana Cláudia de Oliveira
CDU 376.1/.5

Ficha catalográfica elaborada por Alenir I. Goularte CRB-10/990
Biblioteca Central - UFSM
ISBN: 978-85-92618-07-0

AUTORES

ALDENIR TEOTONIO CLAUDIO
ALESSANDRA CAVALHEIRO DA SILVA
ALINE DO PRADO FERREIRA
AMANDA DO PRADO FERREIRA CEZAR
ANA CLÁUDIA OLIVEIRA PAVÃO
ARIANE SANTELLANO DE FREITAS
CAIO CESAR PIFFERO GOMES
CLARIANE DO NASCIMENTO DE FREITAS
CLAUDIA FLORES RODRIGUES
CLAUDIA FUMACO VITALI
CLEONICE DIAS CARVALHO
CRISTIANE MOÇO CANHETTI DE OLIVEIRA
DILCE TERESINHA ASSUNÇÃO DA SILVA
FLÁVIA FERNANDA VASCONCELOS ALVES
FLEMING SALVADOR PEDROSO
ELISANE MARIA RAMPELOTTO
ERALDO FRANCISCO DA SILVA JUNIOR
EVERTON WEBER BOCCA
KARLA MARQUES DA ROCHA
LUCILA MARIA COSTI SANTAROSA
MÁRCIA BERTOLO VIERO
MARLEI TEREZINHA MAINARDI
MELÂNIA DE MELO CASARIN
MORGANA CHRISTMANN
NATANA POZZER VESTENA
PATRÍCIA REVELANTE
PAULA CEZAR MUNHOZ MASSI
PAULO DE TARSO AUKAR
RAQUEL VIEIRA
RENATA CORCINI CARVALHO CANABARRO
ROBERTA FRUH VIEIRA
ROQUENILDES SERRA DE ANDRADE
ROSIMARA CARGNIN
SILVIA MARIA DE OLIVEIRA PAVÃO
TÁSIA FERNANDA WISCH

COMISSÃO EDITORIAL

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

A organização de um livro cujo escopo, representado pelo Atendimento Educacional Especializado, sob dois eixos: reflexões e práticas, demanda de muitas pessoas. As muitas falas são referenciadas no sentido do número de autores que contribuíram para a obra, que após quase uma década da publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusiva, orientam sua prática profissional a partir dos preceitos nela contidos.

O conceito fundamental firmado por essa política assenta-se sob a égide de uma "educação para todos", tornando necessário: compreender as necessidades específicas de cada sujeito, combater as atitudes discriminatórias de toda natureza, conviver com e na diversidade. Com isso, a necessidade de implementar projetos pedagógicos que atendam a essa demanda, tornou-se uma urgência. A construção de projetos eficazes, implica no debate de aspectos fundamentais relacionados a inclusão educacional. Dessa forma, as muitas falas da presente obra, estão relacionadas a esses aspectos, pois os artigos desenvolvidos para sua composição, falam para todas as pessoas que buscam a inclusão na educação.

Refletir sobre a educação especial, inclusão escolar, pessoa com deficiência, processos de inclusão, preconceito, formação de professores, estratégias pedagógicas, tecnologias, dificuldades para aprender, família, entre outros, constituem ações pertinentes ao Atendimento Educacional Especializado, definido como um serviço da

Educação Especial que colabora com a organização de procedimentos e recursos pedagógicos que colaborem para a eliminação de barreiras e alcance da autonomia do sujeito.

Praticar é uma ação suscitada após a reflexão. Desse modo, com vistas a contribuição para a transformação dos sistemas de ensino, inicialmente impulsionada pela Política de inclusão e hoje fortalecida pela recente publicação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015), se deseja que permaneçam ativas as discussões reflexões e práticas sobre uma educação com qualidade e ao atendimento educacional especializado, que é um dispositivo pedagógico que pode contribuir com o desenvolvimento pleno das pessoas em seu processo de escolarização.

Todos têm direito a educação, e tendo esse direito são partícipes desse processo, ou seja, os retroalimentam por meio de sua reflexão e ação. Essa obra apresenta-se como uma contribuição aos processos de inclusão e ao Atendimento Educacional Especializado que ainda precisa ser discutido e estudado por muitas pessoas para que se possa conhecer suas reflexões e práticas.

As Organizadoras

É L Ç M V N S I O P A W E X Z U B N
S D E A T E D U C A Ç Ã O H C N M M
Q W O E S P E C I A L D N O A S M G
A O E J K W C O N T E X T O O M J K
K N L I T O H I S T Ó R I C O K Í Õ
J P E S P E C I A L I Z A D I O G H H
D I O A P R E N D I Z A G E M A W T
Q V C M K
S C E D F
F F V S D
N D U E O
S E K D I
E S U N D P L G L O O A N S O L S Ç

ATEDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO HISTÓRICO

ERALDO FRANCISCO DA SILVA JUNIOR

RENATA CORCINI CARVALHO CANABARRO

PATRÍCIA REVELANTE

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA MODIFICA VELHOS HÁBITOS E GARANTE A EDUCAÇÃO PARA TODOS, DE FORMA QUE CRIANÇAS, ADOLESCENTES E ADULTOS TENHAM SEU LUGAR ASSEGURADO NOS DIFERENTES NÍVEIS DO ENSINO REGULAR, ESTANDO INSERIDOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM, SENTINDO-SE PARTE INTEGRANTE DO CONTEXTO ESCOLAR QUE FAZEM PARTE.

Nessa perspectiva, conforme a Declaração de Salamanca (1994),

> Todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem incluir crianças deficientes ou superdotadas, crianças de origem remota o de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizadas. (BRASIL, 1997, p. 03).

Considerando ainda, as possíveis barreiras físicas, atitudinais e pedagógicas que podem dificultar a plena e efetiva participação dos alunos nas escolas, os sistemas de ensino devem garantir além do acesso ao ensino regular, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos público alvo da Educação Especial.

A educação especial define quem são os alunos com necessidades educacionais especiais que podem frequentar o atendimento educacional especializado, os alunos com transtornos globais do desenvolvimento, deficiências e altas habilidades/superdotação. Alunos com dificuldades de aprendizagem, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, dislexia, atraso no desenvolvimento neuropsicomotor devem ter suas necessidades educacionais de aprendizagem atendidas pelo contexto escolar, mas não são considerados alunos público da educação especial.

O atendimento educacional especializado é organizado de forma complementar ou suplementar ao ensino, para

que os alunos incluídos recebam apoio adequado ao seu desenvolvimento e tenham acesso aos recursos de acessibilidade que favoreçam sua participação e aprendizagem no contexto escolar. Nos últimos anosa Educação Especial, modalidade de educação responsável pelo atendimento educacional especializado, vem ganhando foco nas rodas de debate e nos vários congressos de educação, sendo que no decorrer deste trabalho, foi analisada a partir de seus impasses e suas evoluções na história e nas políticas educacionais.

É importante destacar que um dos impasses da educação especial, foi o responsável pela própria constituição da área, a necessidade de educabilidade das pessoas com deficiência, as quais eram segregadas do ensino regular e matriculadas em escolas especiais ou em instituições. Com o passar do tempo e o surgimento do advento da inclusão, a educação especial começou a ser reconfigurada, deixando de caracterizar-se como substitutiva, passando a contribuir para a superação de barreiras para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular, contando com a sala de recursos multifuncional para a efetivação do atendimento educacional especializado, garantido pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB, 1996) e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

MÉTODO

Para compreender os conceitos da educação especial no contexto histórico realizou-se um estudo que se fundamenta em alguns teóricos que abordam esta temática dentre eles: Bruno (2006); Ferreira; Nunes (1997), Brasil (1996), Shani Falchetti (2009), Lima (2006), entre outros. Buscou-se ainda o aprofundamento em leis que regem a Educação Especial como: LDB (1996), ECA (1990), Diretrizes para Educação Especial na Educação Básica (2001), Política Nacional de Educação Especial

na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), entre outras. Estas leis apoiam e asseguram o direito das pessoas com necessidades educacionais especiais no Brasil à educação.

EDUCAÇÃO ESPECIAL

A educação especial tem passado por mudanças históricas e culturais em seus conceitos e práticas. No início do século XX foi fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1945, foi criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff; em 1954, foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. Apesar do caráter segregado desses atendimentos, é inegável que

> a evolução da educação especial brasileira está muito ligada às instituições de natureza privada e de caráter assistencial, que acabam por assumir um caráter supletivo do estado na prestação de serviço educacional, e uma forte influência da definição das políticas públicas (FERREIRA; NUNES, 1997, p. 18).

Nesse contexto, as instituições especializadas possibilitaram às pessoas com necessidades educacionais especiais não apenas a constituição das primeiras possibilidades de atendimento, mas também a aproximação e organização de pessoas com a mesma finalidade, a busca de direitos para essas pessoas.

> Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024/61, que aponta o direito dos "excepcionais" à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. (BRASIL, 2008, p. 06-07).

Assim, a década de 60 passa enunciar o direito à essas pessoas, até então assistidas educacionalmente apenas por instituições especializadas de terem acesso ao sistema geral

de educação. No entanto, é importante destacar que esta evolução estava condicionada pela ótica da integração escolar, a qual estabelecia que os alunos com necessidades educacionais especiais poderiam ser integrados ao ensino regular desde que tivessem condições de se adaptar a este contexto, caso contrário, deveriam ser encaminhados para as instituições especializadas ou para as classes especiais, modalidade que surge timidamente na referida década.

A educação inclusiva foi sendo constituída na prática e na letra das leis aproximadamente no fim dos anos 80 e início dos anos 90, a partir de um movimento com base no princípio de igualdade de oportunidades nos sistemas sociais, incluindo a instituição escolar. A Constituição Federal Brasileira (1988) reforça a garantia do direito de todos à educação, assegurando o atendimento educacional especializado, quando se fizer necessário, pois parte da concepção que,

> As pessoas com deficiência não serão excluídas do sistema geral de educação sob alegação de deficiência e que não constituirão excluídos do ensino primário ou secundário gratuito, também sob a alegação de deficiência; As pessoas com deficiência poderão ter acesso ao ensino primário e secundário inclusivo, de qualidade, gratuito e compulsório, em base de igualdade com as demais pessoas na comunidade em que vivem. (FALCHETTI, 2009, p. 13).

Adentrando a década de 1990, o Estatuto da Criança e Adolescente - Lei nº 8.069/90, no seu artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino". Assim, todo o aluno tem direito de estar matriculado no ensino regular e a escola tem o dever de matricular todos os alunos, não devendo discriminar qualquer pessoa em razão de sua deficiência ou sob outra categorização de exclusão.

Ainda nesta década o Brasil assumiu seu compromisso como signatário da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1994) que asseguram às pessoas com necessidades especiais a oferta de uma educação que respeite suas especificidades, sendo,

> fundamental a escola passar de uma visão estreita e mecanizada do ensino, na qual os alunos não progridem em virtude de suas dificuldades ou deficiência, e por isso necessitam de uma intervenção educacional especial, para adotar estratégias de transformação das condições sociais e ambientais. Essa nova visão temcomo eixo central o processo de aprendizagem na classe comum, a modificação e reorganização do sistema educativo. (AINSCOW, 1995, apud BRUNO, 2006, p, 27)

Assim, a inclusão escolar não apenas assegura os direitos educacionais dos alunos com necessidade educacionais especiais, mas também denuncia a exaustão dos métodos tradicionais da escola baseado no modelo de conduzir o acesso ao conhecimento a partir do padrão de aluno ideal, de unificação dos resultados esperados pela avaliação classificatória, do currículo organizado de forma disciplinar, da repetência, da evasão, das turmas organizadas por série, conforme, em tantos outros elementos que compõem ambiente das práticas escolares. Da mesma forma, a educação inclusiva deflagrou o esgotamento das práticas tradicionais de educação especial de ser um sistema paralelo, substitutivo do ensino regular.

Assim, a educação inclusiva,

> Parte do princípio de que todas as diferenças humanas são normais e de que a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança, ao invés de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e a natureza do processo educativo. Uma pedagogia centralizada na criança é positiva para todos os alunos e, consequentemente, para toda a sociedade. (LIMA, 2006, p, 11).

Adentrando o século XXI, a perspectiva inclusiva traz um novo conceito de educação especial e, consequentemente, a inovação de sua prática, a qual é inscrita na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). O Ministério de Educação apoia e incentiva a concretização desta modalidade de educação, através do atendimento educacional especializado, que garante subsídios importantes no atendimento da demanda de alunos incluídos.

Assim, as escolas, públicas ou privadas, ao estabelecer a organização e as metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, precisarão antecipar a oferta do atendimento educacional especializado nos seus projetos políticos pedagógicos. O atendimento poderá ser complementar ou suplementar à escolarização dos alunos, se constituindo também como apoio à formação dos professores que atuem na sala de aula.

Nessa perspectiva, o sistema de ensino deve enfatizar a educação inclusiva, adequando os espaços físicos e as práticas educacionais das escolas, prover salas de recursos multifuncional, professores capacitados, acessibilidade, entre outros, visando garantir o direito ao acesso e a permanência em ambiente escolar,como previsto

> Art. 2º os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001, p. 1)

Nesse contexto,a educação especial é compreendida como um serviço que ocorre em estreita ligação e articulação com o ensino regular, devendo o professor da sala de AEE trabalhar em parceria com os professores da sala regular, objetivando viabilizar e garantir a aprendizagem escolar dos alunos em situação de inclusão. Assim, os alunos com

necessidades educacionais especiais têm na escola, um espaço em que são oferecidos os recursos e as estratégias com o objetivo de potencializar o aprender, tanto no contexto da sala de recursos multifuncional, mas, principalmente, no contexto da sala de aula regular.

Além das escolas se adequarem para atender esta demanda de alunos, há necessidade de rever e buscar outras maneiras de inovar a infraestrutura do ambiente escolar com: cadeiras adaptadas, computadores, rampas banheiros acessíveis, jogos didáticos diversificados; além de procurar o apoio dos profissionais da saúde que estão vinculados às escolas oferecendo um melhor acompanhamento para os alunos com necessidades educacionais especiais, tais como: psicopedagogos, psicólogas, fonoaudiólogos, entre outros.

A partir deste embasamento e com vista as leis já destacadas que apoiam e buscam elevar os direitos das pessoas com necessidades especiais no contexto escolar ou nos demais setores da sociedade, constata-se que estão sendo trilhados caminhos para avanços na área da educação especial. Nesse sentido, também é importante destacar a Lei Nº 10.098/94 que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências, como a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

Já em relação ao campo educacional, atualmente as instituições escolares que possuem alunos incluídos matriculados no ensino regular recebem recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), tal recurso é contabilizado duplamente, pois o aluno frequenta a escola no horário regular e no contra turno, no atendimento educacional especializado. Os recursos do ano vigente são distribuídos de acordo com o Censo Escolar do ano anterior.

Além das evoluções qualitativas discutidas no decorrer deste estudo, as quais demonstram o avanço que a educação especial teve nos últimos anos, é importante destacar os números das matrículas na educação especial por etapas do ensino, no período de 2007 a 2012, demonstradas na tabela que segue:

Ano	Total Geral	Classes Especiais e Escolas Exclusivas						Classes Comuns (Alunos Incluídos)					
		Total	Ed. Infantil	Funda-mental	Médio	EJA	Ed. Profis-sional	Total	Ed. Infantil	Funda-mental	Médio	EJA	Ed. Profis-sional
2007	654.606	348.470	64.501	224.350	2.806	49.268	7.545	306.136	24.634	239.506	13.306	28.295	395
2008	695.699	319.924	65.694	202.126	2.768	44.384	4.952	375.775	27.603	297.986	17.344	32.296	546
2009	639.718	252.687	47.748	162.644	1.263	39.913	1.119	387.031	27.031	303.383	21.465	34.434	718
2010	702.603	218.271	35.397	142.866	972	38.353	683	484.332	34.044	380.112	27.695	41.385	1.096
2011	752.305	193.882	23.750	131.836	1.140	36.359	797	558.423	39.367	437.132	33.138	47.425	1.361
2012	820.433	199.656	18.652	124.129	1.090	55.048	737	620.777	40.456	485.965	42.499	50.198	1.659
Δ% 2011/2012	9,1	3,0	-21,5	-5,8	-4,4	51,4	-7,5	11,2	2,8	11,2	28,2	5,8	21,9

Fonte: MEC (2012)

Os dados evidenciam que no decorrer dos anos foram ampliadas as matrículas dos alunos com necessidades educacionais especiais nas instituições escolares regulares, demonstrando que os avanços na área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva são de ordem qualitativa e quantitativa. No entanto, é preciso ter cautela frente a estes dados, pois:

> As diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica concebem inclusão não no sentido de matricular todos os alunos com necessidades especiais na classe comum ignorando suas necessidades especificas, mas no sentido de dar ao professor e a escola o suporte necessário à ação pedagógica. Nesse sentido, só poderemos considerar nossas escolas inclusivas se estas se modificarem para receber o aluno suprindo necessidades (BRUNO, 2006, s/p).

Com isto, para além das matrículas, cada escola tem que conhecer as possíveis demandas de sua instituição e seus alunos com necessidade educacionais especiais, para planejar procedimentos com vistas a qualificar o processo formativo de seus alunos, como também para melhor apoiar a qualificação de seus professores.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Ao analisar o contexto histórico constatou-se que a educação especial,nas últimas décadas, vem ganhando espaço no cenário nacional. Essa evolução é fortalecida por leis que asseguram os direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais e pelo contexto político-social e de pesquisas na área que foram sendo aprofundados a partir dos movimentos mundiais em prol da educação inclusiva. As políticas educacionais brasileiras corroboram com a construção de projetos educacionais que incentivem a inclusão, porém alguns obstáculos precisam ser vencidos para sua efetiva concretização.

CONCLUSÃO

Apesar de todos os avanços na educação especial e as discussões no âmbito político, deve-se considerar que não basta inserir alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, é preciso criar condições para o processo de inclusão. A previsão do atendimento educacional especializado é um dos avanços que pode contribuir para a proposição de estratégias que contribuam para a acessibilidade física, atitudinal e pedagógica para os alunos com necessidades educacionais especiais no contexto escolar. No entanto, mais do que discussões políticas e produção de documentos que indiquem o caminho a ser seguido, deve haver uma preocupação na preparação de profissionais, sobretudo professores, para

que tenham condições de planejar situações educacionais que promovam a participação, interação e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. Ampliar a problematização acerca da proposta de escolas de qualidade é fundamental para que todos alunos possam efetivamente ser incluídos no ambiente escolar, ponte para a inclusão no contexto social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília - Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei n. º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC/SECADI: Brasília, 2008.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm Acessado em: 06 Mai 2014.

BRASIL. **Lei N.º 10.098 de 23 de Março de 1994.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10098.pdf Acessado em: 06 Mai 2014.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** 2.ed. Brasília: CORDE, 1997.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRUNO, M. M. **Educação Infantil:** saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação sinalização: deficiência visual. [4. Ed.] / elaboração Profª Marilda Moraes Garcia Bruno.- consultora autônoma ¬- Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRUNO, M. M. Alfabetização de alunos com baixa visão significativa: algumas reflexões sobre o potencial visual,

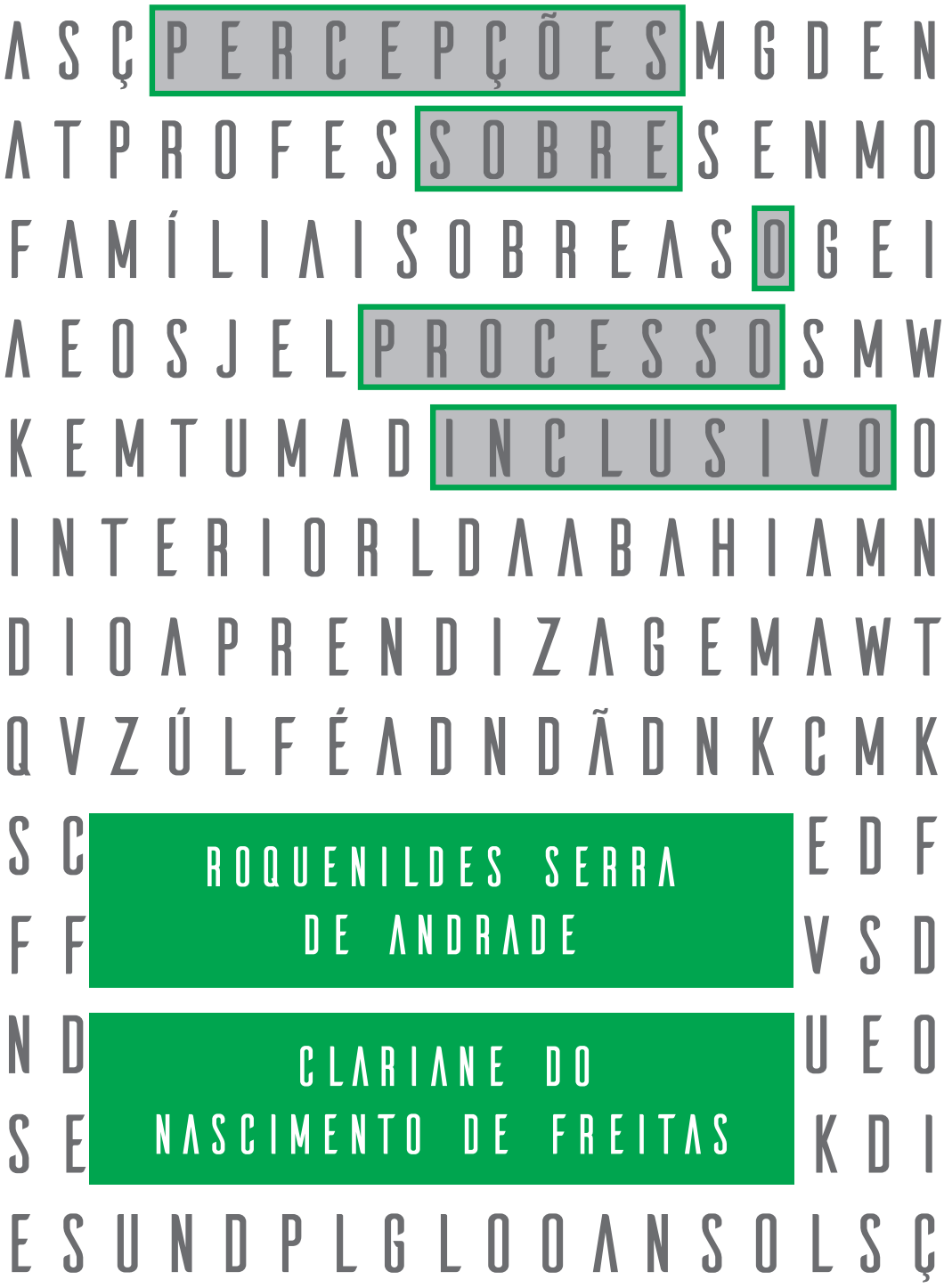
o processo de aprendizagem e o sistema braille. **Sobre a deficiência Visual.** Disponível em: http://www.deficienciavisual.pt/txt-alfabetizacao_alunos_bv_significativa.htm Acessado em: 15 Jun 2015.

FALCHETTI, S. **Formação do professor em educação inclusiva:** um estudo da relação teórico/prática.2009. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2009.

MEC. **CENSO da Educação Básica** 2012. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12218-censo-escolar2012-pdf&Itemid=30192 Acessado em 24 Mar 2015

LIMA, D. M. C. de **A Educação Infantil:** saberes e praticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez. [4.ed.] /elaboração professora Dayse Maria Collet de Araújo Lima – Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal... [et. Al.]. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1998.



ROQUENILDES SERRA DE ANDRADE

CLARIANE DO NASCIMENTO DE FREITAS

A CONVIVÊNCIA NA DIVERSIDADE HUMANA ENRIQUECE A EXISTÊNCIA. O FATO DE HAVER INTERAÇÃO ENTRE AS PESSOAS, TODAS DIFERENTES ENTRE SI EM TERMOS DE ATRIBUTOS PESSOAIS, NECESSIDADES, POTENCIALIDADES, HABILIDADES É A BASE DO DESENVOLVIMENTO HUMANO.

Nos debates atuais uma nova concepção vai se consolidando em torno do conceito de escolas inclusivas. Seu significado vai além da Educação Especial e aponta para a transformação da educação no sentido de construir escolas de qualidade para todos os alunos. Um tipo de escola aberta à diversidade dos alunos, capaz de elaborar um projeto comum, do qual participe toda a comunidade escolar. A esse respeito, Arantes menciona:

> A educação, como espaço disciplinar, mas também inter, trans e multidisciplinar, em que as fronteiras entre os distintos campos de conhecimento se entrecruzam e, muitas vezes, se tornam difusas, solicita cada vez mais dos profissionais que nela atuam a capacidade de dialogar e transitar por caminhos insólitos e desconhecidos (ARANTES, 2006, p. 7).

Esse é o desafio atual que a comunidade educacional vem assumindo na busca por reconfigurar o sentido da educação à luz das transformações em curso na sociedade. Ao se pensar essa inclusão é importante refletir acerca do que é incluir de fato, já que se trata de um tema polêmico do ponto de vista de prática educacional. De acordo com Sassaki (2006), a integração propõe a inserção parcial do sujeito, enquanto que a inclusão propõe a inserção total.

Para isso, a escola, como instituição que legitima a prática pedagógica e a formação de seus educandos, precisa romper com a perspectiva homogeneizadora e adotar estratégias para assegurar os direitos de aprendizagem de todos. Contudo, tais

estratégias dependem das especificidades de cada pessoa, da experiência, e da criatividade e observação do professor com sensibilidade e acuidade, além de uma formação inicial e continuada que o habilite para essa função. Contudo, torna-se relevante fazer o seguinte questionamento: mas, essa perspectiva condiz com a realidade nos âmbitos educacionais?

Sendo assim, a finalidade dessa pesquisa é buscar respostas mais consistentes sobre inclusão e escolarização analisando os pontos polêmicos e controvertidos que abrangem as inovações propostas por políticas educacionais e práticas escolares que envolvem o ensino regular e especial. Para tanto, foca na complexa relação de igualdade e diferença, sempre presente no entendimento, na elaboração de políticas inclusivas e nas iniciativas que visam à transformação das escolas para se ajustarem aos princípios inclusivos de educação.

Admitir que tratar igualmente aqueles que são diferentes pode levar-nos à exclusão, a autora Maria Teresa Mantoan (2006) defende uma escola que reconheça a igualdade de aprender como ponto de partida e as diferenças do aprendizado como processo e ponto de chegada. E adverte-nos: "combinar igualdade e diferenças no processo escolar é andar no fio da navalha" (2006, p.10).

Ao procurar entender esse processo, o critério que norteia essa escolha é a investigação através do olhar de uma comunidade educacional que lida diretamente com a realidade inclusiva. Com esse propósito faz-se presente como universo de pesquisa diretores, professores, alunos, cuidadores, pessoal de apoio e familiares. Portanto, só através da ligação com os sujeitos de pesquisa é que será possível iluminar e tornar concreto os estudos.

Diante desse panorama social e educacional brasileiro, sua necessidade de mudança e perspectivas centradas na inclusão, procura-se com esse estudo – realizado numa escola municipal no estado da Bahia tentar, se não responder, pelo

menos clarificar algumas inquietações. Dentre eles,quer-se saber: A inclusão é uma realidade concreta nesta escola? E o ensino escolar torna possível esse processo?

As orientações da Educação Especial sofreram modificações ao longo das últimas décadas. A atenção específica aos alunos com deficiência deu lugar a uma concepção mais ampla em torno da noção de alunos com necessidades educativas especiais. A partir de tal concepção, propôs-se uma reforma da Educação Especial que tornasse possível a integração dos alunos com deficiência.

Em busca desse caminho, esse artigo propõe uma reflexão sobre o significado da escola inclusiva e os problemas que enfrentam aqueles que tentam colocá-la em prática. Refletir sobre estes princípios requer discussões e análises, em relação a uma nova concepção que vai se consolidando em torno do conceito de escolas inclusivas. Seu conceito e significado vão além da Educação Especial e aponta para a transformação da educação no sentido de construir uma escola de qualidade para todos.

A escola, portanto, tem um papel crucial nesse processo. É na escola onde todas as pessoas devem, sempre que possível, aprender juntas independentemente de suas dificuldades e diferenças, partindo da convicção de que todas elas são capazes de aprender. E será essa superação que proporcionará a construção de espaços para a manifestação das singularidades na escola. Como possibilidade de começo de caminhada, fica registrado aqui um fecundo pensamento de Skliar:

> Eu defendo a ideia de que a pedagogia deveria ser a conversação entre diferenças. Portanto, buscamos uma escola que consiga não mais falar sobre o outro, "tematizar" o outro – o dia do negro, o dia da mulher, o dia da deficiência… é preciso que os outros possam falar de si e entre si. Assim a conversação traz benefícios para todos e para todas: trata-se da possibilidade de continuar sendo o que são e, também, poderem tentar ser outras coisas para além do que já são. (SKLIAR, 2009, p. 6)

Neste sentido, o desafio da Educação Especial, agora não mais como uma educação à parte, é possibilitar que a pessoa com deficiência apareça na escola e na história com o direito à palavra, expressão da maioridade e autonomia. Por isso, o intuito primordial dessa pesquisa é o de dialogar com as especificidades de uma escola inclusiva para saber se a sua realidade está condizente com todas essas concepções. E, ir ao encontro de respostas consistentes que possam contribuir para a formação existencial dos alunos com necessidades educacionais especiais – são aqueles alunos que passam a ser especiais quando exigem respostas específicas adequadas –, sobretudo ao processo educativo.

O presente trabalho visa provocar uma análise e reflexão a respeito das políticas de inclusão, procurando entender o processo inclusivo de pessoas com deficiência na escola regular de ensino. Além disso, busca perceber quais são os facilitadores e as barreiras desse processo verificando se a família está pronta para incluir essa pessoa no meio social que é a escola, e se esta se encontra preparada para receber esses alunos com necessidades especiais.

Desse modo, alguns pontos polêmicos que cercam o debate sobre inclusão e escolaridade diante das inovações propostas pelas políticas educacionais e pelas práticas escolares que envolvem o ensino regular e especial serão analisados assim como será evidenciada a importância da inclusão para a formação dos educandos com necessidades educacionais especiais como ser humano e sujeito social.

Os caminhos metodológicos para o trabalho de campo desse estudo têm alicerce na abordagem qualitativa, pois através dela se supõe o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo observada. Desse modo, "ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo". (LÜDKE; ANDRÉ, 1996, p.12).

O campo de pesquisa foi uma Escola Municipal da rede pública na cidade de Guanambi- Bahia, que possuem alunos com necessidades educacionais especiais incluídos no ensino regular. Para a coleta de dados foram utilizadas como instrumentos de pesquisa as entrevistas semi estruturadas através de roteiros específicos e esquema com perguntas flexíveis envolvendo questões referentes aos conhecimentos que os entrevistados tinham sobre a inclusão. Também se utilizou a observação participante em sala de aula a fim de chegar mais próximo à perspectiva dos sujeitos e depoimentos informais, que permitiram coletar esses dados em momentos cotidianos da escola.

A análise sobre a inclusão nessa escola foi realizada a partir dos seguintes questionamentos norteadores: A inclusão condiz com a realidade educacional? Há facilitadores? E as barreiras? Como é a participação da família? A escola está preparada para incluir? Desse modo, correlacionou-se essas categorias na tentativa de aprofundamentos sobre o objeto de estudo.

A Educação Especial viveu profundas transformações durante o século XX. Impulsionada pelos movimentos sociais que reivindicavam mais igualdade entre todos os cidadãos e a superação de qualquer tipo de discriminação, incorporou-se, gradativamente, ao sistema educacional regular e buscou fórmulas que facilitassem a integração dos alunos com alguma deficiência. Ao mesmo tempo, produziu-se uma profunda reflexão no campo educativo fazendo com que os problemas desses alunos fossem encarados a partir de um enfoque mais interativo, no qual a própria escola devia assumir sua responsabilidade diante dos problemas de aprendizagem que eles manifestavam. O conceito de necessidades educativas especiais e a ênfase na importância de que a escola se adapte à diversidade de seus alunos foi expressão dessas novas realidades. E para melhor entendimento sobre essas acepções Marchesi afirma que:

> O conceito de escolas inclusivas supõe uma maneira mais radical de entender a resposta educativa à diversidade dos alunos e baseia-se fundamentalmente na defesa de seus direitos à integração e na necessidade de promover uma profunda reforma das escolas, que torne possível uma educação de qualidade para todos eles, sem nenhum tipo de exclusão (MARCHESI, 2004, p.15).

Documentos como, por exemplo, a Declaração de Salamanca (1994), defendem que o princípio norteador da escola deve ser o de propiciar a mesma educação a todas as crianças, atendendo a demanda delas. Nessa direção, a inclusão traz como eixo norteador a legitimação da diferença (diferentes práticas pedagógicas) em uma mesma sala de aula para que o aluno com deficiência possa acessar o objeto de conhecimento. E para melhor entendimento sobre essas acepções, o Caderno do PACTO sobre Educação Especial afirma:

> Acessar aqui tem um papel crucial na legitimação da diferença em sala de aula, pois é preciso permitir ao aluno que tenha acesso a tudo, por outras vias, que eliminem as barreiras existentes. Isso poderá ocorrer por meio de alternativas diversas que o professor precisará buscar para tratar dos conhecimentos em sala de aula, perpassando, portanto, pela sensibilidade, criatividade e formação necessária a esse professor. (BRASIL, 2012, p.7).

A educação como uma de suas faces, deve criar possibilidades para que os educandos escrevam a sua história em comunhão e mediados pelo mundo. Agora, faz-se necessário explicitar que todo esse processo nunca é solitário. Por isso, não se trata somente de "Ser", mas de "Ser com". Segundo Brandão:

> Aprender "o seu próprio saber" significa: realizar a aquisição pessoal de novos conhecimentos que, mesmo quando aparentemente simples, são sempre mais livres e mais indeterminados do que supomos, quando "ensinamos". E que são "novos" não apenas porque "aprendi o que antes não sabia", mas porque eu participei com outros da criação de algo que aprendemos ao inverter o que podemos, como um

> construído, bem mais do que "ensinado" ou "reproduzido". Se em todo o processo de aprender há uma lógica, em toda lógica do aprender vive umahistória. (BRANDÃO, 2006, p.20).

Assim, dentro da perspectiva social de deficiência podemos afirmar que a pessoa com deficiência procura outros percursos de desenvolvimento distinto daquele que está impedido biologicamente (VYGOTSKY, 2004). A pessoa cega, por exemplo, aprende a se desenvolver na busca de novos acessos, cognitivos e sociais, utilizando-se do Braille e de recursos de tecnologia de informação e comunicação acessíveis. Já a pessoa surda, usuária da língua de sinais, tem acesso ao objeto de conhecimento por meio dessa língua.

Para que a educação seja realizada nesses termos, é importante assumir um referencial teórico no qual ela apareça como um acontecimento social, histórico e antropológico; um paradigma que considere a educação como lugar da constituição do humano, a partir das relações sociais e históricas. Nesse texto, a perspectiva é a sócio-histórica, tornando como partida o pensamento de Vygotsky, e ampliando com outros pensadores que dialogam com ele. No âmbito da teoria histórico-cultural uma educação inclusiva deve ser fundamentalmente de caráter coletivo e considerar as especificidades dos educandos. Por meio das interações sociais, e pela mediação semiótica, dá-se a reorganização do funcionamento psíquico de pessoas com e sem deficiência, favorecendo-lhes o desenvolvimento superior.

É importante ressaltar que a concepção de que os alunos não começam sua apropriação do sistema de escrita alfabética do zero também é válida para as crianças com deficiência (REILY, 2004). A escola deve disponibilizar recursos e tecnologias assistivas, a fim de promover condições de acessibilidade assegurando, assim, plena participação e possibilidade de aprendizagem às crianças com deficiência em igualdade de oportunidade com as demais crianças.

A inclusão, assim como os demais movimentos provocados por grupos que historicamente foram excluídos da escola e

da cidadania plena, é uma denúncia ao que Hannah Arendt chamou de "abstrata nudez", pois é inovação incompatível com a abstração das diferenças, para chegar a um sujeito universal. Quando entendemos que não é a universalidade da espécie que define um sujeito, mas as suas peculiaridades, ligadas ao sexo, etnia, origem, crenças, tratar as pessoas diferentemente pode enfatizar suas diferenças, assim como tratar igualmente os diferentes pode esconder as suas especificidades e excluí-los do mesmo modo. Portanto, ser gente é correr sempre o risco de ser diferente.

O dilema, como nos lembra Pierucci (1999), está em mostrar ou esconder as diferenças. Como resolver esse dilema nas escolas que primam pela homogeneização dos alunos e que usam a desigualdade social como argumento em favor da exclusão?

Para restaurar uma consolidação de igualdade nas escolas não se concebe que todos os alunos sejam iguais em tudo, como é o caso do modelo escolar mais reconhecido ainda hoje. Temos de considerar as suas desigualdades naturais e sociais, e só estas últimas podem e devem ser eliminadas. Se a igualdade traz problemas, as diferenças podem trazer muito mais.

Uma pedagogia que fomenta a competição vive a destacar o limite para realçar o vencedor. Assim, produz o fracasso precoce de muitos, pois o seu movimento é ascendente e concentrador. O tempo e o desenvolvimento dela são lineares: ou se desenvolve cumprindo uma etapa após a outra ou não é possível aprender: "a aprendizagem é vista como uma espécie de escada pela qual se ascende para o sucesso e cujo último degrau só atinge uns poucos privilegiados" (DUCK, 2007, p. 207). O que vale para essa pedagogia é a lógica binária de minorias e maiorias, e não a singularidade dos sujeitos da educação. Não se consideram as tensões e diferenças no processo de aprender como algo bom, ao contrário, são tomadas como obstáculos e utilizadas para desclassificar e lançar sobre os educandos e

não sobre a escola, a sociedade e suas condições de produção materiais e ideológicas, a culpa pelo não aprendizado. É como se não houvesse sociedade, apenas indivíduos produzindo a si mesmo isolamento.

A escola deve preocupar-se em construir uma pedagogia da cooperação, da fraternidade. Agora, cooperação não porque se trabalha com pessoas com deficiência, mas como princípio instituinte da educação e da prática pedagógica. Aqui, não se trata de querer conflitar com as teses da competitividade. Ao contrário, o que se deseja é sair do esquema dual: perdedor/ganhador. Pedagogia cooperativa para uma aprendizagem cooperativa. Mas o que vem a ser esta pedagogia? É um modo de ensinar e aprender no qual "os integrantes de um grupo devem aceitar o fato de que só serão capazes de alcançar seus objetivos se os demais também alcançarem os seus próprios" (DUCK, 2007, p. 210).

Ao objetivo desejável de conseguir escolas inclusivas para todos os alunos, opõem-se as tendências competitivas e seletivas dos sistemas educacionais e as resistências da realidade. Progredir no sentido das escolas inclusivas não é uma tarefa rápida nem simples.

Durante muito tempo a Educação Especial atuou como um sistema paralelo. Dessa forma, a escolarização dos alunos dessa modalidade de ensino situava-se, em grande parte em espaços separados, como classes, escolas e instituições especiais, sendo instituídos como os mais adequados ao ensino desses sujeitos que não se beneficiariam do ensino comum.

Por meio do paradigma da inclusão, ao fim da década de 80, inicia-se um movimento com base no princípio de igualdade de oportunidades nos sistemas sociais. Essa mudança no âmbito educacional tem como preceitos o direito de alunos com deficiência frequentarem a escola regular e a valorização da diversidade. Uma produção do Ministério Público Federal, intitulado "O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular" dá ênfase a estas ideias:

> A tendência atual é que o trabalho da Educação Especial garanta a todos os alunos com deficiência, o acesso a escolaridade, removendo barreiras que impedem a frequência desses alunos às classes comuns do ensino regular. Assim sendo, a Educação Especial começa a ser entendida como modalidade que perpassa, como complemento ou suplemento, todas as etapas e níveis de ensino. Esse trabalho é constituído por um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio, colocados à disposição dos alunos com deficiência, proporcionando-lhes diferentes alternativas de entendimento, de acordo com as necessidades de cada um (BRASIL, 2004, p.11).

Com o processo de inclusão, os alunos com necessidades educacionais especiais são inseridos no sistema regular de ensino. Um processo que vem sendo discutido por todo a âmbito educacional e tal situação vem ao encontro do contexto educacional da Escola aqui investigada. Para exemplificar melhor, vejamos as variadas opiniões das professoras M, N, e R, respectivamente, quando questionado o que elas acham da inclusão de alunos com necessidades especiais em escolas regulares: "é de grande relevância, pois estes alunos terão o direito de conviver com outros alunos, compartilhando experiências que possibilitem seu desenvolvimento socialeeducacional";"correto, mas não numa sala comum"; "a escola abriu para os alunos com deficiência, porém não se preparou e não passou a oferecer as condições necessárias para a educação dos alunos com necessidades especiais."

Nesse sentido, observa-se que, inclusive, a própria Lei de diretrizes e bases nº 9.394/96, no que se refere à Educação Especial, mudou consistentemente: atualmente, define que tal modalidade de ensino deve ser oferecida às pessoas com deficiência, preferencialmente, nas escolas de rede regular, sinalizando uma grande mudança. Agora, não devem existir dois tipos de educação (uma especial e uma regular). Na realidade, trata-se de uma educação, que, atualmente, recebe o adjetivo de inclusiva, caracterizada pela oferta de serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da

clientela em questão. Tais serviços contemplam a organização de currículos, métodos, técnicas e recursos educativos voltados para a diversidade dos alunos.

Apresenta-se então um avanço da inclusão nas escolas capaz de tornar efetivo o direito de todos os alunos a uma educação integradora. A prática desse tipo de educação, contudo, supõe mudanças profundas nas escolas e nas salas de aula. Supõe também ter consciência dos problemas que existem, avaliar os resultados que se obtêm, analisar a transição dos alunos com necessidades educativas especiais da escola para a vida adulta e questionar esses alunos sobre suas experiências e sua vida.

As reflexões sobre as vantagens e os inconvenientes da inclusão vem de encontro a realidade, prova disso é o que nos revela a professora N: "uma dissociação com a prática, embora tenha uma pessoa que auxilia o aluno, o professor não está habilitado para atender um caso único na sala de aula, por mais que queira ajudar". E reforça E, mãe de aluna, quando reflete sobre a efetividade da inclusão:

> De fato, não, visto que as escolas e profissionais da educação ainda não estão preparados para tal. As escolas precisam se equipar, os profissionais precisam mudar de postura, mudar o estilo de ensino para desenvolver competências e habilidades para que esses alunos sejam capazes de aprender e sentirem realmente inclusos.(Mãe de aluna)

As avaliações realizadas e o posicionamento de pais e professores da escola em estudo revelam que a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais não está isenta de problemas e que é imprescindível propor mudanças profundas para conseguir escolas abertas para todos. Antes disso, porém, é preciso analisar algumas questões problemáticas em relação à tomada de decisões concretas sobre o atendimento oferecido aos alunos com necessidades educativas especiais. Norwich (1993), referindo-se a estas questões falou de "dilemas". Um

dilema implica uma escolha entre várias alternativas que têm consequências positivas e negativas simultaneamente. A principal dificuldade para abordar um dilema está em que as diferentes opções apresentam o risco de que os resultados obtidos sejam negativos. Norwich apresentou quatro dilemas principais:

> 1. O dilema do currículo comum: um aluno com graves problemas de aprendizagem deve aprender conteúdos iguais ou diferentes aos de seus colegas?
> 2. O dilema da identificação: a identificação dos alunos com necessidades especiais ajuda-os ou os marca negativamente?
> 3. O dilema pai-profissional: no momento das decisões sobre a escolaridade dos alunos, quem tem maior influência?
> 4. O dilema da integração: uma criança com sérios problemas de aprendizagem aprende mais na classe comum ou na classe especial com mais apoios? (NORWICH, 1993, p.527).

Currículo comum ou currículo diferente? Às vezes, é difícil compatibilizar as duas demandas, visto que a primeira reforça a dimensão de igualdade, e a segunda assinala a dimensão da diferença. Clark e colaboradores (1997), apud COOL; MARCHESI e PALACIOS, 2004 expressaram isso com bastante clareza:

> É fácil ver como se pode acomodar o que é comum – pela formulação de um currículo comum, pela criação de escolas completamente inclusivas e pela possibilidade de experiências idênticas de aprendizagem para todas as crianças. É fácil ver também que os caminhos mais óbvios para responder à diferença seguem exatamente por estratégias opostas; a formulação de currículos alternativos, a criação de diferentes experiências de aprendizagem para diferentes grupos ou indivíduos. Mas como, exatamente, esses enfoques tão diferentes podem ser reconciliados de tal maneira que os currículos sejam comuns mais múltiplos, as escolas sejam inclusivas e seletivas e as aulas proporcionem experiências de aprendizagem que sejam as mesmas para todos, mas diferentes para cada um.(CLARK et al,1997,apud COOL; MARCHESI E PALACIOS, 2004, p.38).

A conciliação dos dois enfoques vai repercutir, sem dúvida, nas possibilidades de que as escolas, com maior ou menor facilidade, sejam inclusivas. Os currículos mais equilibrados, nos quais o desenvolvimento social e pessoal também tem importância e em que a avaliação seja feita em função do progresso de cada aluno.

Para melhor entender esse posicionamento, deve-se observar o depoimento da cuidadora G ao revelar que:"os alunos com NEE apresentam especificidades que devem ser consideradas para que o aluno acompanhe as atividades no ensino regular, necessitando de adequações que atendam às suas especificidades". E continua afirmando, quando é questionada a respeito das dificuldades apresentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais ao realizar as atividades em sala regular, que: "desse modo, no contexto atual a maior dificuldade se encontra justamente no que diz respeito à falta de adequação pedagógica para o atendimento ao Plano Nacional de Educação".

Proporcionar tantas experiências iguais de aprendizagem quanto possível, ao mesmo tempo em que se levam em conta as necessidades individuais. Manter um equilíbrio. Isto é difícil e requer compromisso e recursos.

O professor é considerado o principal recurso para a instrução dos alunos com necessidades especais. Isso supõe um esforço permanente para melhorar sua competência profissional e para desenvolver suas habilidades didáticas. Tal reconhecimento da importância da formação do professor se completa com uma reflexão mais profunda sobre como enriquecer o currículo, como adaptar o ensino à diversidade dos alunos e como favorecer a aprendizagem cooperativa.

Mas, trazendo para a realidade do estudo em relação a formação dos professores a posição da professora M é assim explicitada: "em parte, alguns professores já possuem cursos de formação continuada para lidar com a inclusão. Todavia

percebo que é pouco ainda, pois todo o corpo da escola deve estar preparado para receber alunos portadores de deficiência". O que pode ser considerado a partir da fala da professora?

Com o processo de inclusão, emerge a temática da formação de professores para essa finalidade. As abordagens de ensino precisam nesse contexto ser redimensionadas. Garcia (2008, p.592) comenta que "as abordagens educacionais direcionadas aos alunos com deficiência não devem se pautar numa visão romântica, idealista, ou exclusivamente técnica, nem mesmo numa perspectiva filantrópica ou protecionista". Sendo assim, se fez necessário os processos formativos dos professores que venham a favorecer a inclusão de alunos com deficiência e a sua participação no processo de aprendizagem escolar.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), prevê que as escolas da rede regular tenham em seus quadros de recursos humanos, professores capacitados e especializados para atendimento às necessidades educacionais dos alunos. Já a resolução CNE/CP nº 01/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação (BRASIL, 2002), define que as instituições de ensino superior devem prever formação docente voltada a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Quando falamos em Educação Inclusiva, esta se configura como um instrumento de inserção na sociedade e nos coloca diante de algumas reflexões. A comunidade escolar da escola pesquisada se encontra preparada para lidar com a inclusão? A professora R, responde: "não, porque a escola está estruturada para trabalhar com a homogeneidade e não está com a diversidade. A realidade é agravada pela falta de material didático, apoio administrativo e recursos financeiros". E como se dá a interação da comunidade escolar com os alunos com necessidades educativas especiais, a diretora da escola diz:

"considero boa, mas ainda estamos distantes do objetivo de interação, não por questão de aceitação ou preconceito, mas por falta de preparo". Por fim, uma mãe avalia a inclusão na escola como sendo "regular" e comenta:

> Os currículos escolares não atendem as necessidades especiais dos alunos. Os currículos são padronizados e não atendem a individualização das necessidades educacionais dos alunos com necessidades especiais. É preciso vontade de todos os profissionais da educação em fazer diferente.

Diante dessas posições, pensemos: Uma criança com necessidades educativas especiais aprende mais na sala comum ou em classe especial? O avanço das escolas inclusivas não é fruto apenas do esforço individual dos professores ou das atitudes positivas do conjunto da comunidade educacional de uma escola. É, mais do que isso, é expressão da confluência de um amplo conjunto de condições que tornam possível o acesso à escola para os alunos com graves problemas de aprendizagem nas escolas regulares. Tais condições situam-se em três níveis diferentes estreitamente relacionados: os contextos políticos e sociais, o contexto da escola e o contexto da sala de aula. Cada um deles tem suas características próprias e mantém um certo grau de independência em relação aos outros, embora os níveis mais gerais tenham uma grande influência sobre as possibilidades de mudança dos níveis inferiores. Assim, uma firme orientação política em favor da inclusão contribuirá de forma significativa para que as escolas se situem nessa posição. Do mesmo modo, quando uma escola estabelece entre seus objetivos prioritários a inclusão de todos os alunos, fica mais simples transferir a estratégia à prática educativa nas salas de aula.

A nossa Constituição Federal de 1998 apresenta como princípio fundamental a dignidade da pessoa humana e, por conseguinte, o exercício da cidadania. Em seu artigo 205, apresenta "a educação como um direito de todos" e, no artigo

206, inciso I, estabelece "a igualdade de condições de acesso e permanência na escola" como um dos princípios para o ensino. Encontramos aqui um direito instituído, mas como viabiliza-lo? Como garantir acesso ao ensino, permanência no âmbito educacional e educação de qualidade? Esse é o desafio que nos é colocado na atenção à diversidade.

Em poucas palavras, a inclusão não pode mais ser ignorada. Ela está tão presente que motiva pressões descabidas, que pretendem nos desabilitar a qualquer custo. Aos contrassensos pelos quais a escola inclusiva é tão combatida, vamos responder com sentido pleno que damos à escola que queremos para todos os brasileiros – uma escola que reconhece e valoriza as diferenças. Essa afirmativa, vem ao encontro do pensamento de Lacerda quando refere:

> O direito à igualdade de oportunidades que defendemos enfaticamente, não significa um modo igual de educar a todos e, sim, dar a cada um o que necessita em função de seus interesses e características individuais, sem que qualquer manifestação de dificuldades se traduza em impedimento à aprendizagem (LACERDA, 2006, p.128).

E nessa direção, a comunidade escolar da referida escola ao ser questionada sobre os benefícios da inclusão respondeu:

> "socialização, integração e diversidade" (Diretora); "frequentando uma escola comum, a minha filha não percebe muito a discriminação que ainda existe. As suas vontades e necessidades é igual a de qualquer outra criança. Ela tem suas limitações e dificuldades. Para mim isso é normal, na medida que, todas as crianças são diferentes"(E – mãe de aluna); "acesso e permanência na escola de forma que sejam respeitadas e trabalhadas suas limitações; melhoria no processo de aprendizagem; adequação de novas metodologias."(Professora M); "colaboração, socialização, conscientização dos problemas e soluções. O valor do próximo."(Professora N); "convivendo com a diferença professores e alunos podem aprender a aceitar e respeitar as limitações de cada um." (Professora R).

Não é fácil realizar todas as tarefas quando a educação não pode restringir-se aos alunos com necessidades educacionais especiais, mas deve estender-se a todos os alunos da turma. Alguns fatores como preparação dos professores, mais recursos e material de apoio, flexibilidade organizacional e melhores condições de ensino, facilitam enormemente a solução dos problemas. Contudo, não há dúvida de que, no fim das contas, é um conjunto de "bons professores" que torna possível o ensino integrador em uma escola integradora.

Os bons professores manifestam-se com mais facilidade nas escolas que dispõem das condições adequadas para apoiar o esforço de cada professor e para criar um ambiente de colaboração. As escolas em que trabalham professores desse tipo são as que irão demonstrar que a integração sem exclusão é um objetivo alcançável.

CONCLUSÃO

As mudanças que se apresentam como solução dos principais dilemas presentes na educação dos alunos com necessidades especiais, apontam mais uma vez para a necessidade de abordar mudanças profundas no sistema educacional que facilitem a prática das escolas inclusivas. Quando falamos em aprendizagem via educação, esta se configura como um instrumento de inserção do educando na sociedade, e nos coloca diante de algumas reflexões pedagógicas. Para que o aluno com necessidade especial se realize, é imprescindível a reformulação do currículo que rege as escolas, em função da formulação de práticas inclusivas.

Nessa perspectiva, muitas vezes, nós educadores perguntamos: Como incluir e atender à diversidade? Se acreditarmos que é possível, precisamos nos engajar no sentido de repensar o fazer pedagógico, visando ao atendimento de todos e garantia dos direitos de aprendizagem. Para

compreendermos e enfrentarmos esse processo, ressaltamos, então, os princípios da educação inclusiva: a acessibilidade e remoção de barreiras à aprendizagem, a avaliação da aprendizagem numa perspectiva formativa, gestão participativa, participação da família e comunidade, serviço de apoio especializado, currículo multicultural, professor com formação crítico-reflexiva (NAKAYAMA, 2007).

Tais princípios nos chamam a atenção para o desafio de educar na diversidade, para isso, necessário se faz: conhecer cada estudante (suas necessidades, potencialidades, interesses, experiências passadas, etc.); identificar necessidades de aprendizagens específicas; planejar as aulas por meio de uma didática e de gestão do tempo, de modo que todos participem efetivamente da aula. O objetivo de criar escolas inclusivas que sejam de qualidade, atrativas e valorizadas por toda a comunidade educacional exige muito mais que boas intenções, declarações oficiais e documentos escritos. Exige que o conjunto da sociedade, as escolas, a comunidade educativa e os professores, tomem consciência dessas tensões e procurem criar as condições que os ajudem na consecução de tal objetivo.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Valéria Amorim; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETRO, Gavioli Rosângela. **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Aprender o amor:** sobre um afeto que se aprende a viver. Campinas: Papirus, 2005.

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

_____, **Caderno de educação especial:** uma proposta inclusiva/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____, **Resolução CEN/CP Nº. 01/2002.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002.

COOL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jésus. **Desenvolvimento psicológico e educação.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DUCK, Cynthia. **Educar na diversidade:** material de formação docente.3. ed. Brasília, 2007.

LACERDA, C.B.F. **O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental**: refletindo sobre limites e possibilidades.In: LODI, AC.B., (Org). Letramento e Minorias. Porto Alegre: Mediação, 2006.

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

MENEZES, EbenezerTacuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Necessidades educacionais especiais** (verbete). Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em:<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionário.asp?id=67> Acesso em: 04 de jun. de 2015.

NAKAYAMA, Antônio Maria. **Educação inclusiva:** princípios e representação. Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação. 364p. 2007.

NORWICH, B. **Ideological dilemmas in special needs educacion:** practitioneres views. Oxford Review of Education, 1993.

PIERUCCI, A. F. **Ciladas da diferença.** São Paulo: Editora 34, 1999.

REILY, Lúcia Helena. **Escola Inclusiva:** linguagem e mediação.Campinas:Papirus editora, 2004.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SKILIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. Obras escogidas. **Fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor, 2004.

REFLEXÕES SOBRE NATEDUCAÇÃO ESPECIAL

O PAPEL DOS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS COM O PROCESSO DE INCLUSÃO

CLEONICE DIAS CARVALHO

RAQUEL VIEIRA MARQUES

CLARIANE DO NASCIMENTO DE FREITAS

TENDO EM VISTA QUE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA ESTÁ PRESENTE NA SOCIEDADE E A LEGISLAÇÃO VIGENTE GARANTE O INGRESSO DOS ALUNOS NA REDE REGULAR DE ENSINO, O PRESENTE ARTIGO BUSCA REFLETIR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO MUNICÍPIO DE RIO CLARO, NO RIO DE JANEIRO.

Para isso, faz um breve relato de como é a atuação dos profissionais que desempenham papel importante tanto no Núcleo de Educação Especial, quanto nas escolas de ensino regular do município.

Segundo Alves (2008) a Educação Especial no Brasil desenvolveu-se, primeiramente, em instituições privadas sem fins lucrativos e somente algum tempo depois o Estado passou a se ocupar do assunto. Neste sentido, não se pode esquecer a grande contribuição que instituições como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES), Associação Pestallozi (PESTALLOZI) e a Federação Estadual Instituições de Reabilitação do Paraná (FEBIEX) e tantas outras ofereceram e continuam a oferecer para o desenvolvimento da Educação Especial no Brasil. Em decorrência desta importante ação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 (LDB) reconhece a necessidade dos órgãos normativos dos sistemas de ensino (Conselhos de Educação e congêneres) definir critérios para que tais instituições recebam apoio técnico e financeiro do poder público. O governo Federal poderá assistir técnica e financeiramente, instituições privadas sem fins lucrativos, porém sem descartar o uso de sua própria rede como diretriz preferencial para o atendimento do aluno da Educação Especial.

Dessa forma, a LDB vai além da definição política. Busca inserir a Educação Especial no Ensino Regular, na educação Profissional e no acesso aos benefícios suplementares no ensino regular. Está organizada a partir dos seguintes focos: currículos, metodologias e recursos específicos; possibilidade

de antecipação de conclusão do Ensino Fundamental em situações especiais, possibilidade de aceleração de estudos para alunos superdotados; existência de professores com formação adequada; educação para o trabalho e disponibilização dos programas sociais suplementares tal qual existe para os alunos do ensino regular.

Siluk (2014) salienta que a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) vem reafirmar o direito de todos os alunos à educação no ensino regular, objetivando combater o paralelismo da Educação Especial ao ensino comum, sendo esta instituída como uma modalidade de ensino. Dessa forma, a Educação Especial tem um caráter transversal, pois atua desde a Educação Infantil até o Ensino Superior e realiza o Atendimento Educacional Especializado.

Conforme rege as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, intensificando o processo de inclusão e buscando a universalização do atendimento, as escolas públicas e privadas deverão também contemplar a melhoria das condições de acesso e de permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes comuns do ensino regular. Os recursos de acessibilidade asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência e mobilidade reduzida, por meio da utilização de materiais didáticos, dos espaços, mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e outros serviços.

Além disso, com o objetivo de ampliar o acesso ao currículo, proporcionando independência aos alunos para a realização de tarefas e favorecendo a sua

> autonomia, foi criado, pelo Decreto nº 6.571/2008, o atendimento educacional especializado aos alunos da Educação Especial, posteriormente regulamentado pelo Parecer CNE/CEB nº 13/2009 e pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009. Esse atendimento, a ser expandido gradativamente com o apoio dos órgãos competentes, não substitui a escolarização regular,

> sendo complementar a ela. O atendimento educacional especializado será oferecido no contra-turno, em salas de recursos multifuncionais na própria escola, em outra escola ou em centros especializados e será implementada por professores e profissionais com formação especializada, de acordo com plano de atendimento aos alunos que identifique suas necessidades educacionais específicas, defina os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas. (BRASIL, 2013).

De acordo com o Decreto nº 3.298, de 20 de Dezembro de 1999, são consideradas deficiências: física (aquelas que produzem alguma dificuldade no desempenho de funções); deficiência auditiva (parcial ou total); deficiência visual (apresenta baixa acuidade, mesmo com uso de corretor ótico); deficiência mental (funcionamento inferior à média em áreas adaptativas); deficiência múltipla (duas ou mais deficiências associadas).

A Constituição de 1988, no inciso III de seu artigo 59, definiu que o direito à educação de alunos com deficiência deveria ser cumprido preferencialmente por seu acesso à rede regular de ensino. Essa ênfase dada à inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino obrigou o legislador a prever a formação não só do professor especializado, mas também a preparação dos professores do ensino regular para estarem aptos a receber esses alunos.

Nesse sentido, a LDB nº 9.394/96, além de assegurar currículo, métodos, técnicas, recursos e organização para o atendimento das necessidades desses alunos, determinou que esses alunos deveriam contar com professores especializados para atendimento de suas necessidades especificas e também com professores do ensino regular capacitados. A Resolução nº 02/2001 do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as Diretrizes Educacionais para a Educação Básica, estabeleceu, no inciso I do artigo 8º, que, na organização das classes comuns, as escolas da rede regular deveriam "prever e prover" [...] "professores das classes comuns e da educação especial

devem estar capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos" conforme resolução acima.

Rio Claro é um município da região Sudeste no Estado do Rio de Janeiro. Localiza-se a 140 km da capital. De acordo com o IBGE, a população é de 17.425 habitantes. A proposta pedagógica de ensino do município tem seus fundamentos teóricos na concepção construtivista interacionista, também denominada por alguns autores como sociointeracionista tendo como algumas referências: Lev Semenovich, Jean Piaget, Henri Wallon e Célestin Freinet. A escola, nesta perspectiva é considerada um espaço de ampliação das visões do mundo, objetivando a formação do sujeito crítico, construtor de conhecimento na interação com o outro. Assim, a escola é lugar de diversidade, reconstrução e reinvenção no contexto educativo e, por conseguinte, no contexto social. Portanto, há na escola o compromisso com a formação de cada sujeito, articulada com a formação da sociedade tendo como objetivo a construção da identidade, afetividade, autoestima, autoconfiança e autonomia. Desse modo, o conhecimento de si acontece paralelamente ao conhecimento do mundo que o cerca.

A proposta curricular do município garante aos alunos com necessidades educacionais especiais e comprometimento cognitivo comprovado, acesso e permanência à rede regular, constando no Projeto Pedagógico das escolas. A maioria das escolas regulares já se adequou às leis, oferecendo aos alunos com necessidades educacionais especiais condições de acesso e permanência. Dentre essas condições estão as salas de recursos multifuncionais, infraestrutura adaptada, acessibilidade, transporte adequado, professores de AEE, materiais entre outros.

A maior dificuldade na rede municipal é a adaptação curricular, pois são poucos os professores de AEE e a maioria dos professores das salas regulares não estão capacitados

para atender plenamente os alunos incluídos. Além disso, algumas escolas ainda estão implantando as salas de recursos multifuncionais e seus alunos incluídos são atendidos no Núcleo de Educação Especial na sede do município. Entretanto, percebe-se que a educação inclusiva tem se desenvolvido e avançado no decorrer dos anos. As iniciativas do Governo Federal através dos programas e recursos destinados às escolas têm contribuído para a melhoria dos atendimentos educacionais nas escolas.

O Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais é uma iniciativa do Governo Federal que apoia os sistemas de ensino com materiais pedagógicos e de acessibilidade para a realização do atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à escolarização. A intenção é atender com qualidade os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular. O programa é destinado às escolas das redes estaduais e municipais de educação, em que os alunos com essas características estejam registrados no Censo Escolar MEC/INEP, segundo orientações do MEC.

> A Secretaria de Educação Especial oferece equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos e de acessibilidade para a organização das salas de recursos multifuncionais, de acordo com as demandas apresentadas pelas secretarias de educação em cada plano de ações articuladas (PAR). De 2005 a 2009, foram oferecidas 15.551 salas de recursos multifuncionais, distribuídas em todos os Estados e o Distrito Federal, atendidos 4.564 municípios brasileiros - 82% do total. (BRASIL, 2013, p. 01).

A divisão da Educação Especial existe em Rio Claro – RJ, há 23 anos. Está sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, a qual segue as diretrizes curriculares e se respalda na Deliberação nº 002/CME/2006. Atende os alunos desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental.

Está articulada com todas as divisões da Secretaria Municipal de Educação. Tem uma excelente equipe multidisciplinar, sendo esta composta por 16 pessoas: 01 Diretora, 01 psicóloga, 02 fonoaudiólogas, 01 pedagoga, 05 professoras de AEE, 01 professor de educação física adaptada, 01 motorista, 02 monitoras (transporte/núcleo), 01 servente e 01 auxiliar administrativa. Segundo a Diretora, os principais obstáculos encontrados são: assistência familiar, carência de professores de AEE, carência de transporte e acessibilidade (distância).

Atualmente as escolas do município atendem alunos com deficiência intelectual, visual, física, múltiplas e Transtornos Globais do Desenvolvimento, perfazendo um total de 35 alunos. (Figura 1). Além disso, o município também atende 16 alunos adultos que participam das oficinas do núcleo. Os alunos participam das OLIMPEDE e Olimpíadas paraolímpicas da UBM (Universidade de Barra Mansa). Nesses eventos eles socializam-se com outros alunos e conhecem realidades diferentes das quais vivem. São premiados com troféus e medalhas. (Figura 2).

FIGURA 1- DEFICIÊNCIAS

Fonte: Própria autora

FIGURA 2 - PREMIAÇÕES DOS ALUNOS. FONTE: ARQUIVO DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Fonte: Própria autora

Segundo a direção do Núcleo, os maiores desafios são atender com qualidade os alunos, pois têm poucos professores, o município é grande e as escolas se concentram nos distritos, que nem sempre têm horários de ônibus compatíveis com a disponibilidade dos professores do AEE.

Outra dificuldade apontada pela diretora é a inserção do aluno com deficiência no mercado de trabalho, a fim de que ele possa exercer sua cidadania. Pois, acredita ser importante sua autonomia financeira. Segundo a diretora algumas ações para melhorar o Atendimento Educacional Especializado são: aumentar o número de professores AEE; investir mais em capacitações; buscar parcerias com S.M de Assistência Social e Saúde, SIMES (Sistema Intelectual, Mental e Social) e contar com apoio de familiares. Nesse sentido, é importante salientar que já existe um grupo de pais se mobilizando para criar a Associação do Deficiente.

Com o objetivo de possibilitar que o leitor conheça um pouco mais sobre a modalidade de Educação Especial, sua implantação e avanços no decorrer dos anos em Rio Claro, foram realizadas entrevistas com alguns profissionais que atuam no Núcleo de Educação Especial e em escolas da rede municipal. Para preservarmos suas identidades, utilizaremos nomes fictícios. Os relatos desses profissionais que atuam no Núcleo de Educação Especial e na rede regular municipal são unânimes em afirmar que a experiência de trabalhar com alunos com necessidade educacional é gratificante e desafiadora.

Segundo a professora da sala regular Júlia a primeira vez que recebeu um aluno com deficiência foi um grande desafio o qual abraçou com todo entusiasmo e garra, pois apesar dos anos de experiência, não sabia como agir com um deficiente visual. Buscou ajuda com a professora Isabel o AEE, pesquisou e partiu para a prática. A aluna era uma menina de pré-II, cheia de vida e energia. A professora procurou desenvolver atividades que trabalhassem as percepções táteis da pequena Marina, as quais no futuro iriam ser imprescindíveis para leitura e escrita, ou seja, na alfabetização. Contou também com o auxílio do professor José (deficiente visual) que a ajudou com o Braille e no 2° semestre a aluna estava pronta para ser alfabetizada.

O professor José deu continuidade ao trabalho juntamente com a professora Teresa, que pôde alfabetizá-la com sucesso no ano seguinte. Sua interação com a turma foi maravilhosa tanto na educação infantil quanto na alfabetização. Estava tão adaptada a aula regular que começou a rejeitar as aulas em Braille, e nesse momento passamos a acompanhá-la na rotina dentro da escola, sendo acompanhada por um professor ou um aluno. Aos poucos voltou a aceitar ajuda para realizar as tarefas na escola. Deu tudo certo. O apoio incondicional dos profissionais da Educação Especial foi fundamental para o êxito da Marina. Neste caso, os profissionais que acompanharam a aluna foram: professor José – Braille; Monitora (Silvia) na sala de aula; Sara (psicóloga) e o professor Vitor de educação física

adaptada que fez um excelente trabalho com a bengala e o bambolê. A família apesar de não ser presente, não se opôs ao que estava sendo proposta pela escola, o que beneficiou o desenvolvimento escolar da aluna. A professora enfatiza que toda experiência é válida, desde que esteja aberta ao novo.

Ela também trabalhou com outro aluno na Educação infantil com deficiência intelectual, que achou mais fácil, pois era de grau moderado, conseguindo fazer um bom trabalho e integrá-lo aos demais alunos.

A professora Júlia é outro exemplo de dedicação e superação. Ela em sua vasta experiência na sala regular deparou-se com o desafio de alfabetizar um aluno deficiente física, muito especial em todos os sentidos, dócil e muito atento a tudo. Há três anos convive e alfabetiza esse aluno. Tem o apoio de uma monitora que a auxilia junto a ele com as atividades adaptadas e ajudando-o a ter autonomia. Tem ainda a parceria da professora de AEE Eliana e da família que é presente. Sente-se realizada, pois aprende a cada dia com ele.

Outro relato interessante é o da professora de AEE Marilane, que atua a 23 anos no Núcleo de Educação Especial de Rio Claro – RJ. Ela esclarece que atualmente, as atividades com a implementação do Atendimento Educacional Especializado nas escolas, são de complementação ou suplementação, buscando o acesso e a permanência do aluno deficiente na classe comum. E diz que a maior dificuldade ainda é a aceitação por parte de algumas pessoas de que o aluno incluído, apesar de ser aluno de AEE é também por direito aluno da classe regular.

Ela percebe também que, infelizmente, nem sempre a família participa integralmente do processo educacional do aluno, o que é uma pena, pois eles têm um grande potencial, e o trabalho conjunto entre família, escola e sociedade contribuiria para alcançar resultados mais satisfatórios. A professora relata que adora ser professora de AEE, e com o tempo foi se aprimorando e consegue tirar proveito desta experiência. Além disso, entende que este universo proporciona uma infinidade

de oportunidades que a fez crescer como ser humano. As capacitações, cursos, estudos e as reuniões da equipe são consideradas experiências fundamentais, pois ajudam na tomada de decisões e na revisão de sua prática pedagógica.

Já para o professor de educação física adaptada,Vitor, que também está nessa caminhada no município há 23 anos, a grande dificuldade é fazer as pessoas, de um modo geral, compreenderem a importância da atividade física, da vivência corporal para todos os alunos e não somente como uma área do conhecimento que está a serviço de outra como, por exemplo, a língua portuguesa (quando se desenvolve atividades relacionadas às trocas de letras) e em matemática (quando se trabalha questões de tempo e espaço). O professor acredita fazer a diferença quando desenvolve atividades adaptadas de acordo com as necessidades especificas dos alunos que frequentam o Núcleo. Procura se atualizar constantemente em capacitações, cursos, palestras e reuniões com a equipe. Faz das experiências vivenciadas neste ambiente educacional um grande aprendizado. A partir de atividades que não surtiram o efeito esperado revê sua prática e está sempre se aprimorando em busca de uma educação inclusiva de qualidade.

A monitora Cristina atua no núcleo e na sala de aula há quatro anos junto aos alunos conforme a necessidade. Desenvolve atividades pertinentes a despertar neles a autonomia, independência e mobilidade. Auxilia o professor na sala regular, prestando assistência ao aluno. Está sempre disposta em aprender, faz o melhor. Reconhece que é prazeroso trabalhar neste universo e contribuir para que as pessoas vençam suas dificuldades, superem seus limites. Diz ser gratificante viver/estar neste contexto com pessoas tão sensíveis e adoráveis.

A diretora Maria, é formada em pedagogia e divide seu tempo entre as atividades que exerce no Núcleo há três anos como professora de AEE e sala de aula regular há 22 anos. É uma profissional comprometida, sempre prestativa e atenta as necessidades de seus alunos. Busca inovar, trabalhar de forma

contextualizada, concreta e lúdica. Não desanima mesmo com os percalços cotidianos, principalmente a distância e a resistência familiar. Sente-se realizada, pois faz o que gosta.

Também faz parte da equipe multidisciplinar mais 03 profissionais, que são 02 fonoaudiólogas e uma psicóloga. Elas fazem a (anamnese) e quando necessário, acompanham os alunos e as famílias no próprio Núcleo. Orientam os professores quanto ao tratamento e a forma de lidar com os alunos incluídos. Quando necessário, encaminham a outro setor da saúde e até fazem o agendamento para facilitar o atendimento. Dependendo da situação atendem e visitam as escolas, possibilitando assim, uma maior integração entre as partes envolvidas no processo educacional viabilizando alternativas, pois é difícil a locomoção dos alunos até um setor de saúde. Dificuldade imposta por diversas razões entre elas, destacam-se a falta de transporte, resistência familiar ou outro obstáculo que impeça o acompanhamento e a avaliação.

O presente artigo proporcionou um resgate de informações sobre a Educação Especial, sua implantação e avanços no decorrer dos anos, com respaldo das Leis e decretos. Além disso, expôs os relatos dos profissionais que atuam no município enfatizando como funciona na prática, a importância do trabalho integrado e articulado entre as partes envolvidas no processo ensino aprendizagem, os percalços, as superações, as vitórias e acima de tudo o acreditar que tudo é possível, apesar dos obstáculos. Desse modo, podemos destacar nas falas desses profissionais o quão gratificante é o trabalho desenvolvido pela equipe multidisciplinar do núcleo, professores da rede e o retorno por parte dos alunos incluídos.

REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita; SARTORETTO, Mara Lúcia. **Assistiva tecnologia e educação.** 2014. Disponível em: <www.assistiva.com.br/aee.html>. Acesso em: 29 mar. 2015.

BRASIL, Decreto n° 6.094/ 2007. **Implantação de Salas de Recursos Multifuncionai**s, 2010. www.portal.mec.gov.br/index.php. Acesso em 26 março, 2015, 17:44

BRASIL, Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**, 2010. Disponível em: <www.nei.ufop.br/dicas6.php > Acesso em: 26 mar. 2015.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CARNEIRO, M.A. LDB fácil: **Leitura crítica-** compreensiva artigo a artigo.15. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARVALHO, M.F.; SOARES, M.A.L. **O Professor e o Aluno com Deficiência.** v.5. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANK, J.M.L. **Proposta Pedagógica do Município de Rio Claro –RJ,** PMRC, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 07 jul. 2015.

SILUK, A.C.P. (Org.). **Atendimento Educacional Especializado** - AEE: contribuições para a prática pedagógica. Santa Maria: UFSM, 2014.

É L Ç M V N S I O P A W E X Z U B N
A O H P R O C E S S O C D E L H B M
D C I N C L U S Ã O I D E N U M A M
C O C R I A N Ç A S T Ó C O M I K O
Õ I S Í N D R O M E A D E O D O W N
V H T D S N A E E D U C A Ç Ã O I D
D A G E M I O I N F A N T I L A W T
Q V Z Ú L F É A D N D Ã D N K C M K
S C F D D R T Y O C X N D A S E D F
F F V S D
N D U E O
S E F N G O W E Y Ã U Ç N V A K D I
E S U N D P L G L O O A N S O L S Ç

FLÁVIA FERNANDA VASCONCELOS ALVES

PERCEBEMOS QUE MESMO TENDO ASSUMIDO RELEVANTE DIMENSÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO, A EDUCAÇÃO INCLUSIVA APRESENTA GRANDES LACUNAS AS QUAIS DEMANDAM A NECESSIDADE DE ESTUDOS CIENTÍFICOS, AFIM DE QUE SE VERIFIQUE COMO DE FATO SE CONSTRÓI O PROCESSO DE INCLUSÃO EM TODOS OS NÍVEIS DE ENSINO.

Ao analisarmos a história da educação inclusiva na educação infantil, observamos claramente que apesar de uma gama de leis já existentes em torno do assunto ainda são poucas as crianças com deficiência que frequentam as creches e pré-escolas. O que nos levou a investigar como vem ocorrendo essa construção de conceitos e historicamente conceituar a educação infantil.

A educação infantil tem como objetivo cuidar, educar e atender todas as crianças em suas necessidades específicas, oportunizando-lhes interações que favoreçam seu desenvolvimento sócio-educacional, como também a vivência de experiências que lhes permitirão ampliar seu conhecimento e sua participação social. Além de possibilitar a construção da autonomia e da identidade, como também a prática de atividades que propiciem o conhecimento de seu próprio corpo.

Portanto, o tema aqui estudado: O processo de inclusão de uma criança com síndrome de Down na educação infantil - verificou as dificuldades e possibilidades de desenvolvimento da criança com deficiência no ensino regular. Demonstrando a ação docente diante dessa nova realidade, assim como a participação da família e de crianças ditas normais neste processo que tende a ser uma realidade comum, tanto nas escolas da rede privada como nas escolas da rede pública de ensino.

Essa pesquisa se concretizou através de um estudo de caso que analisou o processo de inclusão de uma criança com síndrome de Down na educação infantil em uma escola particular da cidade de Campina Grande, PB, Brasil. O referido

estudo observou de que maneira a escola pôde colaborar para uma adaptabilidade maior da criança com síndrome de Down, acentuando a importância dos pais, professores, enfim, do meio em que ela está inserida. Assim nos foi possível conhecer o desenvolvimento da criança com deficiência em interação com crianças ditas normais no decorrer deste processo.

O PROCESSO DE INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN

Neste trabalho, analisamos o processo de inclusão de uma criança com Síndrome de Down na educação infantil. Para tanto foi realizada uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. O estudo de caso é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente e que supõe que se pode adquirir conhecimento do fenômeno estudado a partir da exploração intensa de um único caso, reunindo o maior número de informações detalhadas sobre uma situação e descreve a complexidade de um caso concreto, através de um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado. Como técnica de coleta de informações utilizamos a observação participante (GOLDENBERG, 1999).

O locus de nossa pesquisa foi uma escola da rede privada de ensino situada na cidade de Campina Grande – PB, Brasil, distante cerca de 5 km do centro da cidade, composta por aproximadamente 150 (cento e cinquenta) alunos, cuja maioria das famílias pertence à classe média baixa, a escola encontra-se bem localizada, sendo privilegiada pelo acesso a várias linhas de ônibus, além de oferecer aos seus alunos, agradável estrutura física. O estudo foi realizado em uma turma de Jardim I (Infantil IV), composta por 28 alunos, sendo quinze do sexo masculino e treze do sexo feminino, na faixa etária de três a quatro anos. Nessa escola foi matriculada (no primeiro semestre de 2008) uma menina com síndrome de Down, sujeito de nossa pesquisa que identificaremos pelo nome fictício Marta.

Marta chegou à escola com três anos e seis meses de idade, oriunda de família de classe média baixa, vive com os pais e uma irmã mais velha que tem cinco anos de idade. Frequenta a escola pela primeira vez. Convém lembrar que sendo Down, Marta apresenta características físicas como: rosto arredondado, olhos amendoados, baixa estatura, orelhas pequenas, mãos menores com dedos mais curtos e uma única prega palmar. Segundo a sua mãe, Marta andou aos dois anos, apresenta-se como uma garota calma e tem uma vida considerada normal, pois tem uma rotina de vida normal.

A seguir, apresentaremos o resultado das observações realizadas num período de seis meses (de julho a dezembro de 2008) na sala de aula, no parque e em diversas atividades do dia a dia da escola vivenciadas pela criança estudada. Os registros demonstram o desempenho de Marta, criança com Síndrome de Down, na escola regular de educação infantil, no Jardim I (Infantil IV).

O DESENVOLVIMENTO DE MARTA NA ESCOLA REGULAR

A escola em que essa pesquisa se realizou tem por objetivos na Educação Infantil: propiciar ao aluno um ambiente rico em experiências necessárias ao desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Promover a ampliação das experiências e conhecimentos do aluno, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade. Assim como estimular a criatividade como elemento de auto expressão. A construção do conhecimento que inclui necessariamente as idéias de descobrir, de inventar, de redescobrir e de criar.

A escola proporciona atividades de comunicação e expressão que desenvolvem as linguagens verbal, plástica, musical e corporal; atividades com materiais que favoreçam o processo de descoberta, de levantamento de hipóteses

e de criação; atividades que estimulem a construção de conhecimentos matemáticos e do meio físico e social; atividades que favoreçam o contato com a língua escrita.

Essas atividades são programadas obedecendo a uma seqüência e ordenação cuidadosamente estabelecidas e apresentadas aos alunos de forma lúdica.

A CHEGADA - INÍCIO DA VIDA ESCOLAR DE MARTA

Ao chegar a escola, Marta não demonstrou nenhum descontentamento. Despediu-se da mãe e agrupou-se aos colegas, que logo fizeram sua parte estabelecendo com ela relações de diálogo o que a deixou mais segura. Nos primeiros dias de aula, a mãe apresentava certa insegurança, chegando inclusive a observar a filha a distância. No entanto como a aluna demonstrou interesse pela escola a mãe ficou mais tranqüila e segura. As brincadeiras com os colegas facilitaram a adaptação da menina em sua nova escola.

A adaptação de Marta à escola deu-se no período em que estava sendo vivenciado o projeto "Fazendo e descobrindo arte e cultura na educação", que tinha como objetivo principal fazer e descobrir a arte, motivando a participação das crianças em atividades e brincadeiras presentes na cultura local como: danças, lendas, além de produções artísticas diversas. Como sabemos a arte é um meio eficaz e bastante utilizado junto a crianças com deficiência tendo em vista que ajuda a desenvolver suas potencialidades. A participação de Marta no referido projeto só veio favorecer sua adaptação e integração com o grupo, uma vez que a vivência e experimentação dos diversos materiais e atividades propostas contribuíram para seu desenvolvimento integral.

Marta teve seus primeiros dias de aula participando integralmente do projeto já mencionado acima, o qual contribuiu para sua adaptação e integração com os colegas de sala. Com a experimentação de materiais diversos como:

tintas, pincel, jornal, tesoura, vários tipos de lápis na realização de atividades em grupo do tipo construção de painéis Marta sentiu-se motivada.

Julgamos pertinente comentar as reações manifestadas pelos pais dos colegas de Marta. Estes não fizeram qualquer negação ou intervenção direta, demonstraram certa curiosidade, questionando como era o dia a dia de Marta em sala de aula. Seus filhos, por outro lado, afirmavam serem advertidos para evitar brincadeiras agressivas no contato com Marta o que, ao nosso ver, caracteriza-se como preocupação e por que não dizer medo da convivência com o diferente. Já os colegas de Marta reagiram normalmente como uma colega nova sem estabelecer nenhuma diferença.

O DIA A DIA DE MARTA NA ESCOLA

Com receio de sentar-se no chão, Marta sentia-se insegura na realização de tal atitude e ficava observando de longe. Acostumadas a este momento as crianças a convidavam para ficar mais próxima, aceitando o convite se animava ao perceber a participação de todos, nessa hora os alunos partilhavam o que foi vivenciado no final de semana. Nos primeiros dias ficava apenas a observar, mas no quarto dia, participou pela primeira vez, contando o que havia acontecido no dia anterior "sua ida ao dentista", fato que estava sendo exposto através da historia contada pela professora "Quem tem medo de que" da autora Ruth Rocha, o livro busca discutir os vários medos das crianças como de injeções, de cachorro, algo que está omitido e muitas vezes causa vergonha, sabemos que o medo quando compartilhado é superado. Assim sendo, percebemos seu raciocínio lógico levando a fantasia para seu cotidiano. Assim continuou a sempre participar desse momento com entusiasmo.

E tantas outras atividades como: Desenho livre; Brincadeira de encaixe e empilhamento de objetos; Brincadeiras no parque; Atividades artísticas; foram observadas, registradas, e serão analisadas profundamente posteriormente.

Assim como O desenvolvimento biopsicossocial observamos os aspectos sócio afetivos, psicomotores e de vida e prática, Marta demonstrava desenvoltura e entusiasmo relacionando-se com os colegas e com as professoras de forma significativa, criando laços afetivos. Tinha grande interesse em desenvolver atividades que envolviam atitudes de cooperação e ajuda em relação aos colegas do seu grupo.

Marta demonstrava crescimento no que diz respeito à realização de hábitos de higiene pessoal, ao ter atitudes de lavar as mãos antes das refeições, assim como a importância de escovar os dentes, apresentava também considerável autonomia em relação aos hábitos alimentares como uma alimentação saudável composta por frutas e cereais, e mantendo a mesinha limpa e arrumada na hora do lanche.

Também apresentava independência no controle de suas necessidades fisiológicas, já sendo capaz de usar o banheiro "sozinha". Demonstrava certo domínio sobre o seu corpo, adquirindo inclusive a consciência de que ao entrar em um espaço pequeno se faz necessário baixar a cabeça para não se machucar. Como nas brincadeiras nas casinhas de madeira, que são espaços pequenos, necessitando baixar a cabeça para ter acesso ao seu interior.

É importante ressaltar que, no cotidiano escolar de Marta, elementos simples como música, ritmos, movimentos, cores e texturas, entre outros, foram ferramentas valiosas na estimulação de seu desenvolvimento. A arte estimula regiões do cérebro que outras técnicas não conseguem alcançar, de tal forma que consegue elevar a auto-estima das crianças com deficiência, favorecendo sua integração com a

sociedade. Portanto, a escola que tem como proposta uma educação inclusiva deve adotar esses instrumentos como meio indispensável no trabalho diário junto aos seus educandos.

Podemos observar boa desenvoltura no que diz respeito às habilidades motoras, já que Marta realizava com êxito atividades como: pintura, desenho, recorte com os dedos e com tesoura, sendo ainda capaz de amassar, dobrar, manusear a massa de modelar, entre outros. Quanto às atividades que envolvem os grandes músculos, por exemplo, correr, pular, dançar, observamos que Marta também as realizava com grande habilidade, necessitando de incentivos apenas para subir em escadas e em lugares altos.

Podemos ver que a aluna observada teve um acompanhamento constante de sua família e o auxílio das professoras que a estimulavam de forma constante, tratando de igual maneira as outras crianças e estimulando-a sempre que necessário. Marta, como foi relatado acima, apresenta aspectos socioafetivos, psicomotores e de vida prática correspondente a sua faixa etária, pois, mesmo sendo uma criança com síndrome de Down, observamos que ela possui a mesma desenvoltura de uma criança dita normal.

Contatamos portanto, que a criança com síndrome de Down pode se desenvolver com êxito na escola regular de Educação Infantil. Sendo as interações com o meio e a integração com outras crianças extremamente importantes no processo de inclusão, assim como a participação da família no que diz respeito à decisão de colocar a filha em uma escola regular desde a Educação Infantil. Ao nosso ver, o fato de Marta ter sido matriculada na educação infantil aos três anos e meio foi decisivo para sua adaptação e desenvolvimento, assim como a atuação das professoras. Neste sentido, o que se pode constatar é que a inclusão de crianças com síndrome de Down é possível e necessária tanto para o desenvolvimento da criança especial como para as crianças normais.

Pelo exposto, fica evidente que mesmo possuindo alguma síndrome, limitação ou deficiência, a criança tem plenas condições e possibilidades de inclusão escolar e social, desde que lhe sejam oferecidos formas e estímulos para desenvolver suas habilidades.

A escola do Terceiro milênio deve estar baseada em princípios da inclusão. Neste sentido, professores, alunos, e demais componentes da equipe desta escola precisam estar preparados para não apenas conviver ou respeitar, mas intervir contribuindo para a inclusão da pessoa com deficiência.

CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho enfatizamos a importância da inclusão de crianças com síndrome de Down na educação infantil, descrevendo suas potencialidades, seu desenvolvimento, como também suas possibilidades de contribuir e interagir com a sociedade apesar da limitação que possuem. Isto por que, embora a inclusão de pessoas com deficiência, preferencialmente da rede regular de ensino se caracterize por prerrogativa legal, muitos precisariam ser os avanços para sua efetivação, tendo em vista que a grande maioria de nossas escolas e educadores se encontram despreparados para atuar frente a essa realidade.

Como resultado de nossa pesquisa, descobrimos que, uma vez criadas as devidas condições e estímulos por parte do ambiente, a criança com síndrome de Down tem plenas condições de desenvolver-se satisfatoriamente, sendo capaz de aprender e interagir com o meio, tanto quanto uma criança dita normal, fazendo-se necessário, é claro, que se respeitem seus limites e seu ritmo.

Porém, para alcançar tais objetivos algumas modificações se fazem urgentes na organização e no funcionamento dos sistemas escolares. O educador deve demonstrar credibilidade e comprometimento com a causa da inclusão, estimulando os educandos a direcionarem sua aprendizagem de modo

a aumentar sua autoconfiança, a participar plenamente da sociedade, utilizando seu poder pessoal no sentido de desafiar a sociedade para mudanças de atitude e sobretudo de mentalidade. Para tanto é preciso que haja convicção de que toda criança é capaz de aprender. Assim a escola deve transformar-se para atender a diversidade e não fundamentar-se na lógica da homogeneidade.

Estamos cientes de que o processo de inclusão não é algo fácil e sim gerador de conflitos, angústias, entretanto, trata-se de um projeto que implica na prática da justiça e da dignidade social, fato para o qual nosso sistema educacional não pode deixar de apontar, tendo em vista que, por si só, o educador não garante a inclusão da criança com deficiência.

Incluir não se trata apenas de permitir que crianças com deficiência estejam entre paredes comuns, transitem pelos mesmos corredores, pátio, refeitório e demais dependências. É essencialmente tornar essa criança um cidadão consciente de seus direitos e deveres. Sendo capaz de conviver de cabeça erguida numa sociedade ainda marcada por um grande índice de preconceito.

Sendo assim, devemos ter claro que somente quando esgotadas as possibilidades de ensino da escola da rede regular, necessitaremos serviços especializados que venham favorecer este processo. Não queremos com isso considerar escolas especializadas como um mal a ser evitado, pois, para significativa parcela da população com deficiência, esta escola tem se constituído como único espaço que acolhe e aceita estas pessoas, sem levar em conta os padrões de normalidade impostos pela sociedade.

Para que a escola possa atender qualitativamente a todos os educandos independente do grau de sua deficiência é necessário redefinir e colocar novas alternativas pedagógicas compatíveis com este grande desafio. Para isto, é necessária

uma nova escola, corajosa, criativa e questionadora, capaz de traçar novos paradigmas com relação à inclusão ou até mesmo colocar em prática os que já existem.

Algumas escolas correm o risco de permanecer no conformismo da lei, recebendo alunos com deficiência sem, no entanto, buscar meios eficazes para de fato incluí-los no sistema educacional. Aqui nos vemos diante de uma missão complexa a qual dependerá essencialmente da visão de homem e de sociedade assumida por cada educador.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **O significado da infância.** A educação infantil nos municípios: a perspectiva educacional. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, p. 88-91, 1994.

BENCINI, Roberta. Pessoas especiais. **Nova Escola**. São Paulo, Abril, ano 16, n.139, p. 36-39, jan./fev. 2001.

BOMFIM, Romildo Vieira. **A Educação física e a criança portadora de síndrome de Down:** algumas considerações. Integração. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial Brasília: MEC.Ano -7nª 16-1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para educação infantil:** introdução. Brasília: MEC, 1998. v.1.

_____, Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:** Estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB. Lei n° 9.394/96. Brasília: MEC, 1996.

CARVALHO, Rosita Edler. Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva. Porto Alegre: **Meditação,** 2000.

CAVALCANTE, Meire. Caminhos da inclusão. **Nova Escola.** São Paulo, Abril, Edição especial, n.11, p. 9-15, out. 2006.

DELDIME, Roger; VERMEULEN, Sonia. **O desenvolvimento psicológico da criança.** São Paulo: EDUSC, 1999.

DIAS, Ana M. Iório. **Conversando sobre as influências teóricas na educação infantil.** São Paulo: UNICEF, 1996. ALZUGARAY, Domingo (ed). Fantásticas conexões. Isto é, São Paulo, Abril, ed. Especial, n. 1635ª, jan. 2001.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 3 ed. São Paulo: Reurd, 1999.

LOUZADA, Ana Maria. **Educação infantil:** teoria e prática. Vitória: CAEPE, 1999.

MANDARINO, Cláudia M.; GAYA, Adroaldo César. Adequação do teste de equilíbrio para crianças e jovens portadores da síndrome de down. **Integração:** Revista do MEC. Brasília: MEC, 1999.

OLIVEIRA, Zilma de M. et al. **Creches:** crianças, faz de conta & cia. Petrópolis: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Roberta Nascimento Antunes. **A educação especial da criança com síndrome de down**. Rio de Janeiro: UVA, 2002.

TELES, Maria Luiza Silveira. **Psicodinâmica do desenvolvimento humano:** uma introdução à psicologia da educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

TUNES, Suzel. Rumo à maturidade. **Nova escola,** São Paulo, Abril, Edição especial, n.9, p.6–9, abr. 2006.

É L PROGRAMA E X Z UM N E I
A COMPUTADOR H POR C V B
G I ALUNO R E [PROUCA] S E
C A E R INCLUSÃO H I DE Ó O
Ç Ã O ALUNOS C A C COM B N Õ
J P E DEFICIÊNCIA G H H K
D I O A P R E N D I Z A G E M A W T
Q V Z Ú L F É A D N D Ã D N K C M K
S C E D F
F F V S D
N D U E O
S E K D I
E S U N D P L G L O O A N S O L S Ç

MELÂNIA DE MELO CASARIN

LUCILA MARIA COSTI SANTAROSA

COMO EDUCADORA ESPECIAL E PROFESSORA NO CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM), PARTO DE ALGUNS ESTUDOS E PESQUISAS SEGUNDO OS QUAIS É POSSÍVEL AFIRMAR QUE TANTO A UTILIZAÇÃO DA INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO QUANTO A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA SÃO PROCESSOS RESULTANTES DE UMA LONGA CAMINHADA HISTÓRICA QUE SE ENTRECRUZAM EM MUITOS MOMENTOS.

Propor um estudo sobre esses dois temas, informática na educação e inclusão escolar, significa propor uma discussão repleta de questionamentos e expectativas. Refletir sobre a educação hoje, sobretudo sobre a informática na educação, é pensar na era digital e nas mudanças que a tecnologia trouxe à vida humana: rompemos com espaços e tempos secularmente instituídos e passamos a conviver com novos paradigmas cunhados pela virtualização. É inquestionável que essa condição proporcionou novas formas de os homens agirem entre si e, consequentemente, de construírem o conhecimento.

Nessa perspectiva, todo o conjunto de ações e relações acerca do aprender e do ensinar exige uma reorganização da escola. Para isso, repensar alguns elementos é fundamental, como, por exemplo, o uso de recursos didático-pedagógicos compatíveis com os recursos tecnológicos atuais, um projeto pedagógico reflexivo sobre a ação pedagógica, o papel do professor, o papel do aluno e a utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) como instrumentos potenciais à qualidade da educação e à promoção da inclusão.

A inclusão tem sido amplamente discutida nas últimas décadas, porém, no que se refere às pessoas com deficiência, estamos efetivamente promovendo a inclusão? A educação inclusiva tem sido debatida levando-se em conta questões

de justiça social, reforma escolar e melhorias nos programas educacionais. O princípio em que a educação inclusiva se baseia foi considerado pela primeira vez como lei em 1969 na Dinamarca e em 1975 nos Estados Unidos da América. Desde então, a educação inclusiva evoluiu como um movimento de desafio às políticas e práticas segregacionistas de educação e obteve ímpeto na Europa nos anos de 1990.

Em 1994, na Espanha, a Declaração de Salamanca instituiu que as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola normal, a qual deve acomodá-las com base em uma pedagogia centrada na criança que seja capaz de atender às suas necessidades.

As ações para a educação inclusiva no Brasil continuam instigando-nos a discutir sobre as condições educativas das pessoas com deficiência. Esse desafio se acentuou quando, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva instituiu o Atendimento Educacional Especializado (AEE), prevendo nessa ação a garantia da qualidade da educação de pessoas com deficiência matriculadas na rede regular de ensino das escolas brasileiras.

No contexto brasileiro, observamos atualmente um forte movimento das políticas públicas para ofertar à população escolas inclusivas e informatizadas. Porém, cabe investigarmos os caminhos, os movimentos e as ações que estão sendo vivenciadas no processo de inclusão dos alunos com deficiência na rede pública de ensino.

No tocante à informática na educação, estratégias e políticas específicas para o uso das TICs como ferramentas de maior qualidade na educação e de inclusão têm sido propostas nas últimas décadas. Nesse sentido, o governo brasileiro, desde 2007, aposta no Projeto Um Computador Por Aluno (UCA), atualmente chamado de Programa Um Computador Por Aluno (PROUCA). Segundo as premissas dessa iniciativa, cada aluno da rede regular de ensino deve receber um laptop educacional.

Com base nesse contexto, surgiu esta pesquisa, que tem como eixo norteador duas interfaces: a informática na Educação Especial e a Política Inclusiva Brasileira, observadas no objetivo geral do estudo, que consiste em investigar a contribuição do uso dos laptops educacionais do PROUCA para a inclusão dos alunos com deficiência.

Durante o processo investigativo, procuramos problematizar aspectos relativos à inclusão de alunos com deficiência, guiados pela seguinte questão: que movimentos são desencadeados pela mediação dos laptops educacionais no contexto do PROUCA para potencializar a inclusão de alunos com deficiência, atendendo à Política Nacional de Educação Inclusiva, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Germano em Bagé?

Para responder a essa problemática, interagimos com os sujeitos JP, S, E, V e A , em diferentes contextos, denominados de nichos analíticos, onde se centrou a presença dos sujeitos de pesquisa, bem como todas as suas relações inter e intrapessoais que podemos observar, descrever e interpretar de ações provedora ou não de inclusão das pessoas com deficiência em suas diferentes interfaces, as quais instigaram-nos a criar as categorias de inclusão social, digital e educacional, nos diferentes cenários escolares: a turma, a professora, o AEE, a família e a tecnologia da Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Germano em Bagé, RS.

O impacto da informática na sociedade atual pode ser percebido em diversos setores. Os conceitos de tempo e espaço há algumas décadas, reconfiguram-se sob a égide de uma nova ordem social, uma nova forma de organização econômica, política e cultural. Para Castells (2003), estaríamos diante de um novo paradigma tecnológico, organizado em torno das tecnologias da informação e associado a profundas transformações sociais, econômicas e culturais. Nesse contexto, cabem alguns questionamentos, como: quais as marcas desse

novo tempo? Marcas de uma cultura tecnológica, que dita diferentes comportamentos e gera novas necessidades, novas formas de lidar com o real.

Esses aspectos anunciam mudanças de valores escolares, que se observam em diferentes interfaces, como no projeto pedagógico da escola, em um novo modelo de matriz curricular que potencialize o papel do aluno e do professor, na formação de professores e no uso das TICs, por exemplo. Nessa perspectiva, fomenta-se a instituição de Políticas Públicas que atendam a essas necessidades sem descuidar do desafio de não incorrer em outros meios de exclusão. Tal aspecto se faz relevante ao lembrarmos a grande parcela de brasileiros que estão em situação de exclusão social e digital.

Nessa perspectiva, apontamos no Programa um Computador por Aluno (PROUCA) uma iniciativa de proporcionar a inclusão de todos, minimizando a exclusão. Em 2007, na fase pré-piloto, o Projeto UCA foi implementado em cinco escolas públicas nos estados do Rio de Janeiro, do Rio Grande do Sul, de São Paulo e de Tocantins e no Distrito Federal. Após a publicação da Lei n. 12.249, de 10 de junho de 2010, e a edição do Decreto n. 7243, de 26 de julho de 2010, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva regulamentou o Projeto UCA e o Regime Especial de Aquisição de Computadores para Uso Educacional (Recompe). A partir dessa data, a iniciativa de distribuir um computador para cada aluno passou a se chamar Programa Um Computador por Aluno (PROUCA).

Muitos países estão a algumas décadas investindo e instituindo políticas de disseminação do uso da tecnologia nas escolas. Na Europa, podemos apontar o caso da Finlândia, que é reconhecida internacionalmente pela sua qualidade no sistema de ensino, Oceania, Jamaica e Palau são países que também podem ser citados quando o tema é a disseminação da TICs nas escolas. Na América do Norte, no Maine e no Canadá, o

uso da tecnologia gesta há algum tempo novas habilidades. Na América Latina, citamos o avanço que tem apresentado o Chile no âmbito educacional, como também a Costa Rica.

No Brasil, podem ser apontadas diversas ações de um processo que já dura aproximadamente 30 anos, como, por exemplo, o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo). Mesmo diante de políticas públicas voltadas para a informatização das escolas brasileiras e de ações para a qualificação da educação, o acesso e a fluência tecnológica estão restritos a uma pequena parcela da população, pois parte dela permanece sem acessibilidade ou com restrito acesso às TICs e, esse fato tem construído novas relações de inclusão, tanto quanto de exclusão.

Pessoas com deficiência compõem o rol dos que vivenciam muitas dificuldades para inserção na sociedade tecnológica. Diante disso, promover ações inclusivas que atendam as diferenças humanas requer investimentos para que pessoas com deficiência possam utilizar as TICs.

Segundo Menezes (2006, p. 17), é necessário ressaltarmos

> a importância da informática no trabalho com alunos que apresentam dificuldades e limitações específicas no ato de aprender. Com o auxílio do computador esses alunos poderão desenvolver inúmeras habilidades que favorecerão seu processo de aprendizagem e descobrir que seu mundo está cheio de possibilidades.

O campo da informática na Educação Especial consolida-se atualmente como um campo do saber em que as proposições projetam-se para além da integração, ressignificando as ações para o efetivo incluir.

> A educação inclusiva traz benefícios para a sociedade e para todos os envolvidos no processo educativo – pais, alunos, professores, – pois propicia a criação de uma sala de aula e de uma escola na qual indivíduos aprendem a respeitar, a compreender e admirar as qualidades de todas as pessoas

> independentemente de suas diferenças físicas e cognitivas, aspectos que possibilitam que a sociedade, com justiça e equidade social, se efetive (SANTAROSA et al., 2010, p. 21).

Aliado a essa lógica sabemos o quanto o acesso à informática é inquestionável e imprescindível para a efetivação da democracia. Portanto, jamais viveremos no Brasil um projeto democrático extensivo a todas as regiões brasileiras se apenas uma parte da população operar as diferentes ferramentas de acessibilidade e inclusão digital.

Para Raiça (2008), isso mostra que o Brasil progride consideravelmente no plano quantitativo da educação inclusiva. Contudo, promover o acesso à escola e a permanência dos alunos não necessariamente garante a qualidade na educação e a efetiva inclusão. Sabemos que, mesmo com a organização dos sistemas educacionais inclusivos e com significativos e consequentes avanços constatados quanto ao acesso de todos na escola, as políticas implementadas pelos sistemas de ensino após a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) ainda não alcançaram no Brasil esse objetivo, o que indica a necessidade de estudos e redimensionamentos para que tenhamos uma efetiva política inclusiva.

Entendemos que, ao disponibilizar para cada aluno e cada professor um computador portátil na escola, promovem-se dimensões educacionais tecnológicas que podem resultar em tendências educacionais inovadoras para ensinar, para aprender e para promover acesso ao conhecimento, diminuindo o número de excluídos no Brasil. Nesse sentido, propomo-nos investigar, à luz do Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), uma ação possível de promoção da inclusão na escola e na vida dos alunos com deficiência.

As contribuições da tecnologia na inclusão das pessoas com deficiências oportunizam-nos a construção e proposição de uma investigação em nível de Doutorado que busca responder: que movimentos são desencadeados pela mediação dos laptops educacionais no contexto do PROUCA para potencializar

a inclusão de alunos com deficiência, atendendo à Política Nacional de Educação Inclusiva na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Germano, em Bagé, RS?

Os objetivos da pesquisa são:

a) identificar os alunos com deficiência, sujeitos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que são usuárias dos laptops educacionais do PROUCA na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Germano, em Bagé, RS;

b) analisar os processos inclusivos de alunos com deficiência mediados pelos laptops educacionais do PROUCA, observando os princípios de Mobilidade, Conectividade, Pertencimento, Customização e Equidade na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Germano;

c) destacar os indicadores de inclusão vividos nos diferentes cenários escolares, observando as categorias de inclusão social, digital e educacional.

Para a coleta e posterior análise de dados, esculpimos três nichos analíticos, constituídos pelos alunos JP, S, E, V e A, todos alunos com algum tipo de deficiência matriculados e frequentes na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Germano.

Para análise dos movimentos vividos em prol da inclusão dos alunos no contexto escolar, elegemos as categorias: Inclusão Social, Inclusão Digital e Inclusão Educacional. Ao construirmos essas categorias, procuramos balizar nosso olhar sobre todas as vivências dos sujeitos investigados no cenário escolar, tais como experiências relativas à turma, às ações da professora, ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), à família e à tecnologia.

Para que logremos qualidade na educação por meio da incorporação das TICs no processo educacional, e a inclusão das pessoas com deficiência no Brasil efetive-se com a disseminação

dos laptops do PROUCA, alguns princípios são fundamentais em relação à estrutura da configuração técnica e pedagogia dos laptops educacionais:

> Mobilidade: Conceito que permite romper com a configuração do Laboratório de Informática. Conectividade: O laptop educacional ao dispor uma interface de comunicação de rede sem fio concretiza o princípio da mobilidade na capacidade de promover uma comunicação eficiente e abrangente, tanto na escola como na comunidade. Pertencimento: Ao dar ao aluno o direito de ter "o seu computador", forja-se um sentimento de pertencimento, condição essencial para tecer produtivas relações sociais. Customização: [...] garante ao aluno com deficiência o respeito as suas especificidades, permitindo que a heterogeneidade que marca a diversidade humana seja lida como vantagem, e não como prejuízo, um deslocamento que se efetiva quando a tecnologia produz uma interface que permite a mediação e a interação a todos os alunos, mesmo na homogeneidade das estratégias educativas desenvolvidas na sala de aula. Equidade: Esse é o princípio que sustenta a ação dos conceitos anteriores e emerge da disposição de contextos socioculturais reconhecerem o direito de participação de todos. A equidade operacionaliza-se para a diversidade humana pela compensação da desvantagem que a deficiência impõe por meio da conquista de acessibilidade às ferramentas culturais produzidas pela humanidade ao longo da vida (SANTAROSA, 2012, p. 219).

Os aspectos de Mobilidade, Conectividade, Pertencimento, Customização e Equidade propostos pela pesquisadora confirmam a operacionalidade, qualidade e a acessibilidade, fomentada pelo uso da tecnologia para promoção da inclusão nas interfaces social, digital e educacional, categorias criadas para a análise investigativa.

INCLUSÃO SOCIAL

Atualmente, é inerente à espécie humana estar plugado, conectado ao ciberespaço, o que já não configura mais uma necessidade meramente profissional, mas sim um mecanismo da

lógica de inclusão ou de exclusão. Nesse sentido, na sociedade contemporânea, a inclusão social está aliada aos temas de pertencimento, mobilidade e equidade: o pertencimento, em uma perceptiva social, oportuniza ao sujeito apropriar-se de um recurso que lhe pertence, favorecendo sua autoestima e a construção de sua identidade; a mobilidade rompe com espaços fechados, instituídos como adequados e específicos, podendo o aluno transitar em diferentes contextos e usar a tecnologia para circular e fazer parte dos diferentes cenários da escola; e a equidade lhe garante o direito de ocupar um espaço social e escolar. É tendo em vista essas questões que Lévy (1999) aposta em um movimento social da cibercultura e do ciberespaço, pois percebe nesses movimentos a possibilidade da inclusão social a partir da interconexão, das comunidades virtuais e da inteligência coletiva.

Indicadores observados: mediação do professor, mediação com os colegas, participação em aula, atitudes de compartilhamento, atenção e interesse nas atividades propostas. Princípios de equidade, mobilidade e pertencimento;

INCLUSÃO DIGITAL

Conforme Warschauer (2006, p. 18), a "exclusão digital caracteriza-se não apenas pelo acesso físico a computadores e à conectividade, mas também a recursos adicionais, que permitem que as pessoas utilizem a tecnologia de modo satisfatório".

Isso possibilita-nos pensar em como os indivíduos estão participando da sociedade no que concerne à saúde, à educação, ao emprego, ao lazer, à cultura etc. Quanto à educação, o problema proposto aqui não diz respeito apenas à equidade, ao direito de estar na escola ou de usar as TICs que estão disponíveis, mas, sobretudo, ao uso adequado dos artefatos tecnológicos, provedores potenciais de mais qualidade de vida e condições reais de cidadania.

Para Raiça (2008, p. 96), a inclusão digital,

> insere-se nas ações de cunho tecnológico e político desse paradigma em construção no que diz respeito ao desenvolvimento de tecnologias que ampliem a acessibilidade de pessoas com deficiência. É a democratização do acesso às tecnologias da informação de forma a promover o desenvolvimento humano, direito pleno de todo o cidadão.

A inclusão digital é um tema recorrente na sociedade atual, pois, nas ruas, nos meios de transporte, nos bancos, nos supermercados, ou seja, nos mais diversos ambientes das regiões metropolitanas de nosso país, encontramo-nos perante a necessidade de lidar com inúmeros artefatos digitais.

A inclusão digital aparece como objetivo principal de programas que buscam disseminar as TICs na escola a fim de construir o letramento digital a partir do uso do computador e da internet. Neste estudo, entendemos que os princípios da Conectividade e da Customização funcionam como indicadores para avaliarmos o quanto um sujeito ou um grupo de estudantes vivencia um processo efetivo de inclusão digital. Indicadores observados: – autonomia no uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) e competência digital/virtual. Princípios de conectividade e customização;

INCLUSÃO EDUCACIONAL

A aprendizagem pautada no uso das TICs é atualmente ressignificada sob uma perspectiva de incorporação dos artefatos tecnológicos como artefatos cognitivos para os alunos, a partir de uma dinâmica de mediação das ferramentas e da linguagem na construção do conhecimento e da ação dos sujeitos; todas essas interfaces, a nosso ver, constituem-se inseparáveis. Esse olhar pressupõe que há ou deveria haver na tecnologia um insumo para a aprendizagem dos conteúdos

escolares, e é justamente por isso que justificamos a criação de uma interface de inclusão que promova o sucesso no domínio dos conteúdos escolares, denominada de inclusão educacional.

O que nos desacomoda e provoca nosso interesse está associado à defasagem de aprendizagem dos conteúdos formais dos alunos matriculados na escola inclusiva. Essas questões estão intrinsecamente relacionadas às interfaces discutidas anteriormente (social e digital), já que alunos com deficiência que utilizam TICs, quando devidamente resguardadas as especificidades de acessibilidade que têm, estão logrando ganhos significativos no que diz respeito à inclusão social e digital. Porém, é necessário ressaltar condições de entrelaçamento entre a presença das TICs na escola inclusiva e a efetiva aprendizagem dos conteúdos escolares. Atualmente sabe-se que apenas o computador na sala de aula será capaz de prover qualidade na educação.

Para Coll e Monereo (2010, p. 70),

> Não nas TIC nem nas suas características próprias e específicas que se deve procurar as chaves para compreender e avaliar o impacto das TIC sobre a educação escolar, incluído o efeito sobre a aprendizagem, mas nas atividades que desenvolvem professores e estudantes graças às possibilidades de comunicação, troca de informação e conhecimento, acesso e processamento de informação que estas tecnologias oferecem.

O potencial das TICs para produzir conhecimento, associado com os dispositivos cognitivos de pensar e interpretar para o aprender, atuam como um arcabouço de artefatos por meio do qual o homem transforma, processa, transmite e compartilha a informação.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Germano na cidade de Bagé – RS, lócus dessa pesquisa recebeu os laptops, em 2012, quando o governo municipal entregou à comunidade escolar do município 5.445 computadores portáteis.

Os sujeitos pesquisados estão em três contextos, denominados de nichos analíticos: terceiro ano, quarto ano e nono ano. Os sujeitos pesquisados foram JP, E, S (terceiro ano), V (quarto ano) e A (nono ano).

Procuramos esculpir a síntese dos resultados retratando aspectos positivos e negativos, apontando os princípios que determinaram as situações de inclusão social, a digital e educacional vividas pelos sujeitos desta pesquisa ao usarem os laptops do Programa Um Computador por Aluno (PROUCA).

NICHO ANALÍTICO TERCEIRO ANO

O ALUNO JP

No tocante à inclusão social, entendemos que o aluno JP, matriculado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Germano, vivencia o princípio de equidade. Esse fato, a nosso ver, é um aspecto positivo na vida acadêmica do JP e em seu desenvolvimento como um todo, provendo possibilidades inclusivas. O princípio de pertencimento também está ocorrendo, já que JP está tendo oportunidade de ter um laptop para uso próprio, com seu nome.

Dentre os aspectos negativos, consideramos o fato de que muitas aulas do PROUCA ainda são no laboratório de informática e de que a turma teve poucas oportunidades de levar os laptops para casa. Dessa forma, as ações de mobilidade são escassas e ainda ineficientes.

Quanto ao aluno JP e à Inclusão digital, podemos afirmar que, embora as ações sejam incipientes, há um movimento para a inclusão digital, uma vez que a Escola está cadastrada no Programa e tenta implementar suas ações.

Observamos como aspecto negativo quanto aos movimentos promovidos para a inclusão de JP enquanto usuário dos laptops do PROUCA o fato de que esse sujeito vivencia uma frágil, ou quase nula, inclusão digital, tendo em vista que o

princípio de customização não é efetivado em consequência da falta de acessibilidade e da má infraestrutura física da escola, o que provoca dificuldade de acesso à internet. Este fato, por sua vez, prejudica o princípio de conectividade.

Acerca da Inclusão Educacional, podemos concluir que JP ainda está à margem do processo inclusivo. Percebemos que, dentre as diversas ações desenvolvidas, a grande maioria exige leitura e JP, como ele mesmo é enfático em afirmar, não sabe ler. Por si só essa realidade já o exclui. Para o sujeito JP, o laptop disponibilizado pelo PROUCA não lhe permite enxergar direito e, além disso, a maioria das atividades exige leitura, o que dificulta o processo já que, como ele mesmo afirma, ainda não sabe ler.

JP é um aluno que quer saber, quer aprender, mas os caminhos traçados por ele não estão de acordo com suas necessidades. Ele está na escola, sim, porém esta ainda não sabe como lidar com ele.

Entendemos que todos os princípios – mobilidade, conectividade, pertencimento, customização e equidade – são responsáveis pela criação de condições de promoção de inclusão educacional, porém JP pouco está logrando no tocante a cada um desses princípios.

Com base nisso, concluímos que o aluno JP vivencia frágeis situações de inclusão na escola e que o PROUCA tem contribuído de forma precária para sua inclusão e, em certos momentos, tem provocado situações de exclusão.

O ALUNO S

Embora o princípio de equidade para S esteja garantido, uma vez que o aluno está matriculado, frequentado assiduamente as aulas e o AEE no contra-turno da classe regular, entendemos que S é o que menos têm logrado possibilidades de Inclusão Social. Se tivéssemos de dar um nome a cada sujeito da pesquisa, S para nós seria o solitário.

Esse aluno tem um computador disponibilizado para si, vivenciando ações de pertencimento. Mas não interage com as pessoas, vive em seu mundo, tolhido das relações interpessoais tão importantes para seu desenvolvimento.

De todos os sujeitos que compõem o nicho analítico terceiro ano, o S é o que mais está logrando com a tecnologia, pois, mesmo só, está enfrentando os desafios com muita curiosidade e interesse. Embora o laptop lhe instigue ao desafio, a escola não está sabendo como disponibilizar a tecnologia ao aluno.

As experiências da Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Germano são escassas quanto aos princípios de conectividade e de mobilidade apontados neste estudo como condições para a inclusão digital, porém, o aluno tem muito interesse pela tecnologia.

A tecnologia do PROUCA está oportunizando condições de pertencimento, porque S sabe que aquele computador que busca no laboratório de informática serve para ele manusear em aula. É algo que lhe pertence.

Quanto à inclusão educacional, acreditamos que S vive um processo de construção do conhecimento balizado pelo seu ritmo e pelo mundo individual que criou. Acreditamos que S poderá ter muitos ganhos com a tecnologia e as ações que caracterizam o PROUCA, porém somos conscientes de que a escola não apresenta um projeto pedagógico que valorize a tecnologia PROUCA, aliando qualitativamente as interfaces social, digital e educacional da inclusão, e isso, a nosso ver, constitui-se em um aspecto negativo.

O ALUNO E

Quanto à Inclusão Social, podemos afirmar que E, embora não tenha o apoio dos colegas, pois, muitas vezes, pede auxílio e não é atendido, comunica-se, vivenciando efetivas trocas interpessoais e uma rica interação com os colegas. Tem um

papel social na turma, brinca no recreio, comunica-se durante a entrada, no refeitório e na saída da escola. Nunca está só e, mesmo diante de todas as suas dificuldades cognitivas, está na escola e frequenta o AEE, vivenciando o princípio de equidade, assim como o princípio de pertencimento e mobilidade. E, sabe de seus comprometimentos cognitivos, angustiando-se e desmotivando-se diante do fracasso cotidiano que enfrenta em lidar com a tecnologia.

O sujeito E vive escassas situações de conectividade, pois não possui computador em casa e está tendo muitas dificuldades para acessar o laptop do PROUCA quando este é disponibilizado para ser levado para casa.

O sujeito E não sabe ler e não conhece o teclado, o que tem prejudicado muito seu desempenho no que diz respeito ao uso da tecnologia. Diante da séria realidade de exclusão que E vive, concluímos que este é mais um na lista dos excluídos do mundo digital. A escola e o PROUCA pouco têm contribuído para inclusão digital desse aluno.

Além disso, podemos afirmar que os movimentos para inclusão educacional do aluno E são quase nulos. Dentre os princípios de equidade, mobilidade, conectividade, pertencimento, customização, o único que está efetivamente ocorrendo é o de equidade, porque o aluno E frequenta a escola, interage com os colegas e estabelece trocas sociais. Porém, a tecnologia causa-lhe constrangimento e frustração, deixando de fomentar condições para o aprender e para o incluir. Nesse sentido, é importante mencionar que o PROUCA para o sujeito E, em certas ocasiões, está provocando situações de exclusão, fugindo daquilo para que o Programa foi pensado e proposto.

NICHO ANALÍTICO QUARTO ANO

A ALUNA V

A aluna V frequenta a escola e o AEE, vivenciando, portanto, o princípio de equidade. Assim como no nicho analítico terceiro ano, o laptop é pouco usado na sala de aula da turma, no pátio da escola, na sala de refeitório etc. Todas as aulas referentes ao PROUCA que observamos foram realizadas no laboratório de informática restringindo o princípio de mobilidade, gerador de inclusão digital.

Embora V tenha um computador para uso próprio, efetivando o princípio de pertencimento, ele é pouco usado, pois as aulas relativas ao Programa ocorrem, em média, uma vez por semana e em algumas semanas não aconteceram, isso se gesta como um fato negativo acerca da inclusão social.

A falta de conectividade na escola e o pouco uso do computador de casa levam-nos a concluir que são poucas as oportunidades que V tem de viver a inclusão digital.

Quanto à inclusão educacional, V não sabe ler, como afirma a mãe ao mencionar que, mesmo estando na quarta série, não está alfabetizada. Apesar disso, tem muitos ganhos em linguagem e construção de conhecimentos com o uso dos laptops/PROUCA. As aulas em que observamos V usar o laptop foram muito interessantes, pois percebemos que a menina se sentia desafiada, gostava de usar o equipamento e entendia sua lógica.

Assim como aluno S do nicho analítico terceiro ano V poderia aprender muito com as ações do PROUCA, mas concluímos que para a aluno V, ainda falta na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Germano um projeto pedagógico voltado para as pessoas com deficiência, que, entrelaçado com as ações do PROUCA, fomente efetivas condições de inclusão social, digital e acima de tudo viabilize ações de qualidade para a consolidação da inclusão educacional.

NICHO ANALÍTICO NONO ANO

O ALUNO A

Conhecido na cidade como alguém que conseguiu incluir-se, conhece muitas pessoas e participa de muitos eventos, o aluno A está matriculado na escola, frequenta o AEE no turno da manhã e vive em Bagé como uma pessoa pública. Considerando-se os princípios de equidade e de pertencimento, podemos afirmar que A está incluído socialmente.

Com relação à inclusão digital, A não tem acesso ao laptop, sendo tolhido, portanto, do princípio de customização. Uma vez que existem poucas situações de conectividade, falta muito para que o sujeito A esteja incluído digitalmente.

No tocante à inclusão educacional, A está à margem do processo. O aluno tem 19 anos, não sabe ler nem resolver cálculos que exigem certa complexidade. Diante de suas dificuldades cognitivas, desinteressa-se por aprender, negando-se a aprender a língua portuguesa, por exemplo. Entendemos que se trata de mais um acolhido escolar, que pouco tem logrado com o PROUCA no que se refere ao movimento para efetivar a inclusão.

Os computadores e todo o arsenal de artefatos tecnológicos de que dispomos hoje, tanto quanto o acesso à internet devem promover mudanças em todos os sujeitos, possibilitando o alargamento dos horizontes escolares e a redução do índice de exclusão. Porém é preciso que elas sejam compreendidas e incorporadas pedagogicamente.

Presenciamos situações de sucesso e algumas fragilidades no tocante à implantação do PROUCA na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Germano Quanto aos aspectos favoráveis, podemos concluir que a iniciativa de oportunizar e implementar o PROUCA na Escola promoveu em toda a comunidade escolar, todavia mais enfaticamente aos alunos, uma mudança na forma de perceber a construção da aprendizagem

e, acima de tudo, construiu, em alguns alunos, o sentimento de inserção no mundo digital e tecnológico e conectividade com esse mundo, marcas da Sociedade da Informação, condição fundamental e indispensável para a inclusão digital. Nessa perceptiva, concluímos que o PROUCA está possibilitando a experiência de JP, S, E, V, e A com a tecnologia e, por esses alunos terem um laptop para si, está oportunizando o princípio de pertencimento.

Este estudo enfocou a contribuição do uso dos laptops educacionais do Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) para a inclusão de alunos com deficiência na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Germano, em Bagé, Rio Grande do Sul.

Ao chegarmos neste momento, podemos afirmar que as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), o ciberespaço e a consequente Sociedade da Informação, em uma perspectiva pedagógica, são elementos para uma dinâmica de possibilidades e desafios para maior qualidade na educação.

Os computadores e todo o arsenal de artefatos tecnológicos de que dispomos hoje, tanto quanto o acesso à internet, não servem meramente ao caráter instrumental e restrito do uso das tecnologias. Esses artefatos devem promover mudanças em todos os sujeitos, possibilitando o alargamento dos horizontes escolares e a redução do índice de exclusão. Nesse contexto, políticas públicas brasileiras com ações expressas, como o Proinfo, a Plataforma Freire, o Portal do Professor, a Universidade Aberta do Brasil e outros programas destinados aos professores, são de suma importância para garantir que as TICs possam trazer alterações no processo educativo, porém é preciso que elas sejam compreendidas e incorporadas pedagogicamente.

Numa perspectiva conclusiva, faremos uma descrição de aspectos favoráveis para as diferentes interfaces inclusivas pensadas durante a escrita desta tese e mencionaremos alguns

aspectos que, a nosso ver, ainda precisam ser reorganizados e melhor preparados para implementar o PROUCA naquela instituição de ensino.

Quanto aos aspectos favoráveis, podemos concluir que a iniciativa de oportunizar e implementar o PROUCA na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Germano promoveu em toda a comunidade escolar, todavia mais enfaticamente aos alunos, uma mudança na forma de perceber a construção da aprendizagem e, acima de tudo, construiu, em alguns alunos, o sentimento de inserção no mundo digital e tecnológico e conectividade com esse mundo, marcas da Sociedade da Informação, condição fundamental e indispensável para a inclusão digital. Nessa perceptiva, concluímos que o PROUCA está possibilitando a experiência de JP, S, E, V, e A com a tecnologia e, por esses alunos terem um laptop para si, está oportunizando o princípio de pertencimento.

Ter acesso aos laptops do PROUCA e utilizá-los como ferramenta para pesquisar, estudar e aprender viabilizou aos alunos o princípio da equidade, favorecendo, consequentemente, a vivência de forma criativa da produção do conhecimento por meio de ferramentas tecnológicas contemporâneas. Nesse sentido, um fato que podemos apontar é que alguns professores estão vivenciando um movimento positivo de desestabilização.

A presença do laptop também está provocando mudanças na família. Se o uso desse artefato ainda não está efetivamente ocasionando a inclusão digital, ao menos está instituindo novos olhares acerca da tecnologia. Percebemos alguns familiares procurando conhecer, entender e manusear o laptop do PROUCA. Nesse contexto de análise, constituiu-se significante o fato de que mães, pais e irmãos de alunos com deficiência veem no laptop e na escola uma possibilidade de inclusão para seus filhos.

Apontamos, ainda, como aspecto favorável o fato de o laptop estar sendo ofertado na sala de aula, embora essa ação exija diversas reorganizações advindas da falta de infraestrutura

física adequada para o PROUCA na escola. Assistimos a muitas aulas no laboratório de informática, fato que sabemos fugir das pretensões do Programa. Contudo, vemos que a comunidade escolar, principalmente a técnica de informática e alguns professores, empenhava-se em levar os laptops para a sala de aula, tentando efetivar o princípio de mobilidade e construir espaços significativos para a inclusão social, digital e educacional.

Quanto às questões que revelam situações ainda frágeis e que, de alguma forma ou de outra, precisam ser estudadas, readequadas e reorganizadas, podemos apontar a grande expectativa e até mesmo angústia dos alunos por não terem levado o laptop para casa e/ou terem levado o artefato apenas duas vezes em um período de quatro meses. Esse fato implica o não cumprimento do princípio do pertencimento e da mobilidade. Ficou evidente, durante a coleta de dados, que poucas turmas estavam levando para casa o laptop do PROUCA, o que limita a inclusão digital, infringindo uma das premissas do Programa.

Outro aspecto que abordamos e que merece destaque é o princípio de fluência digital que o Programa objetiva, em contraposição à realidade dos laboratórios de informática, os quais impõem um quadro de horários para o uso da tecnologia, infringindo mais uma vez o princípio da mobilidade. Observamos todas as turmas da Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Germano usarem com muita frequência o laptop nesse ambiente.

Embora saibamos que, nas diretrizes do PROUCA, são previstos componentes capazes de construir ambientes colaborativos diferentes dos que são trabalhados no laboratório de informática, essa realidade de uso ainda ocorre na maioria das escolas brasileiras que estão implementando o Programa. Isso significa que o uso da tecnologia continua atrelado ao laboratório de informática.

No tocante à acessibilidade, podemos concluir que o laptop do PROUCA ofertado pelo Governo Federal, Classmate PC, consorciado ao sistema Operacional Metasys, não atende a maioria dos requisitos de acessibilidade necessários para os alunos com deficiência. Sob a égide da cibercultura, é necessário ressaltar que as questões relativas à acessibilidade não se referem apenas à promoção do acesso ao computador, mas, sobretudo, à promoção de situações de operacionalização do princípio de customização.

O tema acessibilidade digital está diretamente relacionado à exclusão digital, que por sua vez, gera o analfabetismo digital, a lentidão na comunicação, o isolamento e o impedimento do exercício da inteligência coletiva, aspectos fundamentais ao desenvolvimento do sujeito contemporâneo.

Com relação a esse tema, podemos observar que, para alguns dos sujeitos da pesquisa, as ações do PROUCA, além de não provocar movimentos para sua inclusão, reforçando o simples acolhimento escolar já citado, operaram, na maioria das vezes, em situações de extrema exclusão digital e consequente exclusão social e educacional.

Quanto às ações pedagógicas, faz-se urgente na Escola estudada a construção de uma cultura acerca da operacionalização das TICs integradas às práticas pedagógicas. Essa nova cultura exige formação docente em exercício sobre as atitudes e os conhecimentos necessários para atuar com as tecnologias digitais e seus recursos. A incipiência observada fragmenta e fragiliza as ações para a efetiva inclusão educacional.

Durante o período de coleta de dados, empenhamo-nos em refletir sobre as observações feitas, as entrevistas vividas, os relatórios construídos, as fotos e os vídeos realizados e as conversas informais com funcionários da escola. Assim, todo esse magna de situações e experiências vivenciadas nas pequenas cenas do cotidiano escolar possibilitou que desvelássemos o olhar acerca do PROUCA naquela instituição de ensino.

> A gente tem feito várias atividades. O problema é as máquinas, elas estragam muito. Temos muitas dificuldades. Você notou ali que não tinha tomada suficiente para todos carregarem. Não pega a internet, claro, não usamos só a internet. É um projeto muito bom... É uma oportunidade nova para eles, eu gostaria que as máquinas fossem um pouco melhor, para que o retorno fosse maior. (Professora do terceiro ano em entrevista).

> Eu entendo que deixam muito a desejar principalmente quanto ao hardware e também quanto ao software, porque procuraram baratear o projeto, enviando uma tecnologia muito pobre, isso gera muitas dificuldades (Tutor em entrevista).

> Então, numa aula acessamos o net e lemos o Gibi, e na outra aula lemos de novo e discutimos e na próxima aula eles deveriam escrever em espanhol um gibi. Isso tudo levou três aulas, porque em função do sinal é muito demorado, precisamos ter paciência para ligar e acessar (Professora de E em entrevista).

Esse tema também mereceu nossa atenção, pois em várias aulas, os laptops eram entregues descarregados para os alunos e, como nas salas de aulas não havia um número suficiente de tomadas para recarregar os aparelhos, isso provocava agitação nas turmas, pois muitos alunos precisavam voltar ao laboratório de informática para retirarem outro equipamento e aqueles que conseguiam carregar seu artefato deixavam os fios soltos pela sala, podendo ocasionar acidentes. Cabe mencionar que ficou evidente que a escola estudada ainda não tem condições físicas de abarcar o PROUCA.

O sinal da internet era bastante instável, provocando um desconforto tanto para o professor quanto para os alunos, pois precisavam esperar para desenvolver suas atividades. Esse conjunto de situações que dizem respeito à falta de infraestrutura física da escola associa-se à falta de uma estrutura eficiente e adequada a uma política como o PROUCA.

Como fatores fundamentais, acreditamos que colaboração, diálogo e apoio entre as diferentes instituições,

grupos e sujeitos envolvidos é o que permitirá que os laptops do PROUCA possam ser incorporados como artefatos provedores de maiores condições para a inclusão nas escolas brasileiras.

CONCLUSÃO

Chegamos ao final desta investigação confirmando que, para vivermos efetivos movimentos de inclusão social, digital e educacional, a partir das ações do PROUCA, é preciso que ocorram, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Germano, mudanças alicerçadas em um amplo projeto que contemple os aspectos pedagógicos voltados às dificuldades, potencialidades e diferenças das pessoas com deficiências e os aspectos tecnológicos fundamentados nos princípios de equidade, mobilidade, pertencimento, conectividade e customização.

O reconhecimento do direito à educação dos alunos com deficiência – princípio de equidade –, marca da Política Educar na Diversidade, prevê a garantia da matrícula na Rede Pública de Ensino e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Tal experiência é vivida pelos sujeitos desta investigação, porém, para alguns sujeitos, isso não passa de um acolhimento escolar, o que está tolhendo a efetiva inclusão nas interfaces social, digital e educacional.

Na perspectiva de apontar algumas recomendações, lembramos que a iniciativa de disseminação de projetos e programas de incentivo do uso das TICs nas escolas, buscando a potencialização no desempenho escolar dos alunos, não se consolidará sem a qualidade em novas estratégias e em novos métodos de ensino e de aprendizagem.

Considerando que autonomia, pensamento crítico e espírito colaborativo são competências e habilidades para a inclusão e a aprendizagem, fomentadas no século XXI pelo uso da TICs, é necessário que os profissionais da educação saibam como avaliar o processo de aquisição e aplicabilidade dessas

habilidades na construção do conhecimento pelos estudantes usuários de artefatos digitais em programas de disseminação do paradigma Um para Um nas escolas.

Nessa perceptiva, cabe apontar que, mesmo diante do universo de benefícios que o uso dos laptops tem provocado na educação em vários países, não podemos nos furtar de pensar sempre nos alunos com deficiência e com baixo rendimento escolar no tocante à trajetória de uso das TICs e principalmente ao percurso de avaliação do rendimento escolar desses sujeitos.

Concluímos, a nosso ver, que é oportuna a disseminação dos laptops nas escolas brasileiras e na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Germano, local desta pesquisa. Porém, recomendamos que exista clareza acerca dos diversos objetivos que se pretende alcançar quando da implantação do PROUCA e que os objetivos educacionais apoiem e sustentem o Programa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

CASTELLS, M. A. **Galáxia da Internet.** Reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2003.

COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da Educação Virtual:** aprender e ensinar com as tecnologias informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

MENEZES, P. da C. E. **Informática e Educação Inclusiva:** discutindo Limites e Possibilidades. Santa Maria: Editora da UFSM, 2006.

RAIÇA, D. (Org.). **Tecnologias para educação inclusiva**. São Paulo: Avercamp, 2008.

SANTAROSA, L. M. (Orgs.). **Tecnologias Digitais Acessíveis.** Porto Alegre: JSM Comunicação Ltda, 2010.

SANTAROSA, L. M. (Orgs.). PROUCA e Processo de Inclusão Escolar e Sociodigital de Alunos com Deficiência, in: (Orgs), SAMPAIO, F. F; ELIA; M da F. **Projeto Um Computador Por Aluno:** pesquisas e perspectivas. Rio de Janeiro. INCE, 2012.

WARSCHAUER, M. **Tecnologias e Inclusão Social:** a exclusão digital em debate. São Paulo: Editora Senac, 2006.


AEFTUTINCLUSÃOIEUTI
SROPATAPRODUÇÃOGHH
ARDEDUAUDIOTEXTOSBM
OAERPARASEDUCAÇÃON
RTNHDENCCEGOSTEMEO
DRSANTAREMARIAFÕ
DAJHSYUEOSKDMSNNBIT
QVZÚLFÉADNDÃDNKCMK
SC
ELISANE MARIA RAMPELOTTO
EDF
FF
PAULO DE TARSO
ANDRADE AUKAR
VSD
ND
UEO
SE
EVERTON WEBER BOCCA
KDI
ES
MARLEI TEREZINHA MAINARDI
LSÇ

COMO MOVIMENTO SOCIAL, A INCLUSÃO INICIOU NOS PAÍSES DESENVOLVIDOS, NA DÉCADA DE 80. NO BRASIL, COMEÇA NA DÉCADA DE 90, COM A PROPAGAÇÃO DA DECLARAÇÃO DE SALAMANCA [BRASIL, 1994], COM A PROMULGAÇÃO DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL [LDB] [BRASIL, 1996].

Seguindo o movimento de inclusão discutido na cidade de Salamanca - Espanha é que a atual política da educação brasileira recomenda a educação inclusiva com a ideia de incluir a alteridade deficiente na escola regular, tornando-se assim uma prática frequente em nosso país.

Todos nós certamente já tivemos experiências e relações com pessoas que são nomeadas deficientes. Cabe-nos, então, voltar nosso olhar não apenas para a nossa própria identidade, mas também para as identidades dos outros sujeitos e dos grupos em que convivemos. Nesse caso, interessa-nos o contexto escolar, em particular o contexto escolar inclusivo no ensino superior, devido ao fato de que cada pessoa traz para esse contexto uma bagagem cultural significativa, incluindo vivências e práticas, valores e características, que estabelecem relações, produzindo assim mudanças em cada indivíduo, favorecendo a consciência de si e reforçando a própria identidade.

Hoje existe um movimento mundial envolvendo diversos países em favor da inclusão nas escolas e nas universidades. Estes países defendem o direito de todas as crianças e jovens à educação, sendo contrários a qualquer forma de segregação e exclusão. Um movimento que tem provocado uma mudança radical nas escolas e nas universidades, principalmente quando se defende a igualdade da alteridade deficiente que é a de serem incluídas em salas de aula comuns. A inclusão, portanto, "implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula" (MITTLER, 2003, p. 34). Sendo assim,

a inclusão implica ser parte, estar junto, fazer parte. No entanto, tal ação não é suficiente para garantir práticas mais includentes, pois é preciso fazer mais do que trazer a alteridade deficiente para perto de nós e enclausurá-los no mesmo espaço para que as práticas sociais sejam vividas com qualidade.

Desse modo, o processo de inclusão prevê a ação de integrar, vivenciar práticas integradoras, que é a ação que envolve as práticas sociais, além de trazer os sujeitos para dentro do mesmo espaço.

Sabemos que o processo de construção de um sistema inclusivo é de responsabilidade de todos os membros que fazem parte da sociedade. Então, cabe aos membros desta sociedade, a conscientização de que a pessoa com deficiência também faz parte deste contexto, está sujeito às mesmas leis, e têm os mesmos direitos. Cabe também, aos membros da sociedade em geral, viver, conviver, interagindo e respeitando a alteridade deficiente.

OS PRIMÓRDIOS DE UM PROJETO DE GRAVAÇÃO DE TEXTOS EM ÁUDIO PARA CEGOS

O projeto de gravação de textos em áudio destinados a estudantes cegos ou com deficiência visual severa teve início com uma iniciativa singular de sala de aula com o professor Paulo de Tarso Andrade Aukar (um dos autores deste artigo). Tal iniciativa não foi mera casualidade, ainda que uma combinação de fatores fortuitos integre o evento.

Não se pode afirmar que a ação didática tenha sido mera casualidade porque ela se insere numa política ampla e já duradoura de inclusão de estudantes com disfunções que implicam recortes adaptativos do processo de educação. Assim, havendo um estudante cego na sala de aula – como foi o caso – o desenvolvimento de uma disciplina de graduação, por exemplo, não pode prosseguir sem que sejam criadas condições para que esse estudante possa participar das atividades

com tanta autonomia quanto o restante da turma. Nessa perspectiva, foram adotadas duas medidas complementares. Os textos que circulavam nas aulas passaram a ser gravados em arquivos digitais de áudio, no formato MP3, e disponibilizados ao estudante. Complementarmente, o professor adotou a estratégia de desenvolver a comunicação e a interação didática em braille, o que se consubstanciou em troca de textos e realização de um trabalho final com o uso dessa técnica de escrita. Deve ser notado que o professor teve que aprender, no percurso, elementos da escrita em braille suficientes para ler e escrever, o que foi feito autodidaticamente, com o apoio dos recursos da web.

Os fatores fortuitos que acabaram por se mostrar essenciais para a sistematização de um projeto de gravação de textos em áudio desprendido da particularidade das ações circunstanciais de uma sala de aula incluem, pelo menos, o conhecimento casual de um software de edição em áudio de manuseio suficientemente amigável para ser usado por não especialistas. Incluem também o fato dos acontecimentos terem transcorrido num curso de educação especial, onde a atenção – pelas características do curso – está permanentemente concentrada nos elementos constitutivos da educação inclusiva.

O software mencionado tem uma licença que o caracteriza como livre, podendo ser obtido e utilizado sem os limites impostos pelos softwares proprietários. Trata-se do Audacity, um editor de áudio que pode ser compilado em múltiplas plataformas. Dispensa mencionar que o Audacity deve ser utilizado no contexto de outros recursos técnicos como sistemas operacionais, gravadores de CD-ROM, recursos da web e pendrives – sem contar os próprios desktops e notebooks com hardware específico e adequado para gravação e audição.

Por fim, precisamos enfatizar que foi decisivo que tudo se processasse no quadro de um curso de licenciatura em educação especial. Podemos admitir que se os acontecimentos transcorressem em um outro curso, as ações de sala de aula

tivessem uma chance bem menor de se transformar em um projeto com características de ação afirmativa. Todavia, integra o foco do curso de educação especial concentrar-se em ações do tipo que ora estamos discutindo. Os detalhes certamente não serão lembrados, mas em um determinado ponto aquilo que foi pensado para um lugar e tempo singulares passou a ser discutido tendo em vista suas possibilidades de transformação em uma atividade que se desprendesse da sala de aula e se desenvolvesse por si mesma. Certamente os estudantes daquela turma, em especial a estudante cega, tiveram papel preponderante no amadurecimento da ideia – assim como na sua posterior realização.

Ao ser desencadeado o processo de discussões para a elaboração de um projeto de gravação de textos para cegos, em pouco tempo ficou visível que seria importante o apoio de um laboratório de informática para a realização de oficinas de familiarização com o software escolhido. Foi pronta e positiva a resposta e, inclusive, a participação direta do diretor do Laboratório de Informática do Centro de Educação – LINCE (Everton Weber Bocca - também autor deste artigo).

Do mesmo modo, concluiu-se que seria imprescindível o apoio de um docente da área da educação especial capaz de gerir e transpor a iniciativa para um plano mais geral e diversificado. Isso também ficou assegurado com a adesão imediata e entusiasmada da Professora Elisane Maria Rampelotto (coordena o projeto de extensão na UFSM e integra a autoria deste artigo).

Os sujeitos participantes do projeto contemplam os três segmentos da comunidade universitária da UFSM, ou seja, os acadêmicos, técnico-administrativos e professores. É oportuno mencionar que o projeto conta com acadêmicos (do Curso de Educação Especial da UFSM), interessados em realizar as leituras e, são chamados de "ledores voluntários". Com os componentes materiais e humanos adequadamente dispostos, a atividade de gravação de audiotextos começou.

Logo após as primeiras gravações, para melhor qualidade na execução do projeto, procuramos o apoio de um profissional que pudesse dar suporte aos ledores voluntários sobre considerações para gravação de textos. Também foi pronta e positiva a resposta e aceite da fonoaudióloga Marlei Terezinha Mainardi para auxiliar na tarefa de realizar oficinas mostrando aos ledores voluntários como fazer a leitura de textos com qualidade.

O projeto tem como objetivo implementar uma política de acessibilidade aos sujeitos com baixa visão e cegos à educação superior e Associação de Cegos de Santa Maria por meio da produção de audiotextos oferecendo apoio no uso de recursos tecnológicos, de informação e de comunicação, facilitando assim os materiais de ensino necessários para aprendizagem desses sujeitos.

BAIXA VISÃO/DEFICIÊNCIA VISUAL /CEGUEIRA

A deficiência visual pode ser definida pela perda total ou parcial da capacidade de enxergar. Ela compõe dois grupos: a cegueira e a visão subnormal. Segundo informações coletadas nos sites do Instituto Benjamin Constant e da Fundação Dorina Nowill para Cegos, o sujeito cego é aquele que "apresenta desde ausência total de visão até a perda da percepção luminosa". Enquanto que, na visão subnormal ou baixa visão, o sujeito "apresenta desde a capacidade de perceber luminosidade até o grau em que a deficiência visual interfira ou limite seu desempenho". (FUNDAÇÃO DORINA NOWILL PARA CEGOS, 2017, s/p).

Também é caracterizada pela "alteração da capacidade funcional decorrente de fatores como rebaixamento significativo da acuidade visual, redução importante do campo visual e da sensibilidade aos contrastes e limitação de outras capacidades Visuais" (BENGALA LEGAL, 2017, s/p).

É bom lembrar que tanto a cegueira quanto a visão subnormal podem atingir qualquer pessoa em qualquer idade. Bebês podem nascer sem a visão, assim como, em qualquer fase da vida, as pessoas podem deixar de enxergar e tornarem-se cegas.

Nas pessoas cegas, as informações, a construção do conhecimento e as aprendizagens acontecem pela linguagem oral e pela exploração tátil, envolvendo especialmente as mãos. Seu uso como "instrumento de percepção deve ser intensamente estimulado, incentivado e aprimorado" (BRASIL, 2000, p.24). A leitura e a escrita do sujeito cego se dão através do sistema Braille .

Nas pessoas com resíduos visuais, a aprendizagem acontece através dos meios visuais que permitam ler textos impressos ampliados, mesmo sendo necessários recursos ópticos especiais.

É importante lembrar que, sempre que possível, o cego deve ser incentivado a usar seu resíduo visual nas atividades do cotidiano.

METODOLOGIA E CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO DE GRAVAÇÃO DE TEXTOS EM ÁUDIO PARA CEGOS

O projeto advém da possibilidade que têm, as pessoas com baixa visão e cegas, de receberem as informações através da audição. É utilizada para a gravação dos livros e outros textos falados os recursos de áudio disponíveis para uso em microcomputadores de tipo "desktop" e "laptop".

Os recursos de hardware basicamente identificam-se com placas de som para microcomputadores, microfones e caixas de som. Os computadores pessoais geralmente já possuem esses requisitos. Os microfones, menos frequentes, são equipamentos de baixo preço. Os mais adequados às atividades do projeto são aqueles acoplados a headphones e revestidos de espuma sintética para redução de ruído.

Os recursos de software são obtidos junto aos repositórios de softwares livres, com ênfase para o programa multifuncional para edição de arquivos de áudio audacity. O programa encontra-se disponível na Internet acessando o endereço: http://audacity.sourceforge.net (AUDACITY, 2017).

APRESENTANDO O AUDACITY

O Audacity é um editor de áudio livre e fácil de usar, disponível para Windows, Mac OS X e GNU/Linux. Com ele é possível gravar sons e editá-los, alterando a velocidade ou timbre de uma gravação, cortando, copiando e colando trechos do próprio som ou de outras fontes, tudo isso em formato Ogg Vorbis, MP3 e WAV, além é claro da adição de efeitos, que fica a critério do usuário.

INICIANDO O AUDACITY

Logo que iniciamos este aplicativo visualizamos suas ferramentas mais básicas e uma previa de sua utilização. Com o cursor do mouse podemos verificar a funcionalidade de cada ferramenta ali presente, apenas sobrepondo o cursor e aguardando a descrição.

GRAVANDO SEU PRÓPRIO ÁUDIO

Após dar uma verificada rápida pela interface do Audacity, está na hora de aprendermos a utilizá-lo. Para tal, precisamos escolher entre criar um elemento de som.

CONSIDERAÇÕES PARA GRAVAR UM TEXTO

Para começar a leitura do texto é preciso que o ledor voluntário:

- Leia pausadamente;

• Leia O título do texto;

• O nome do autor; (data, local);

• Caso o texto possua palavras em Inglês e outras línguas o leitor deve soletrar as palavras escritas nessas línguas;

• Caso o texto possua "aspas" (o leitor precisa ler "abre aspas no início da palavra e no final da palavra fecha aspas). E assim com virgula, ponto final, dois pontos entre outros.

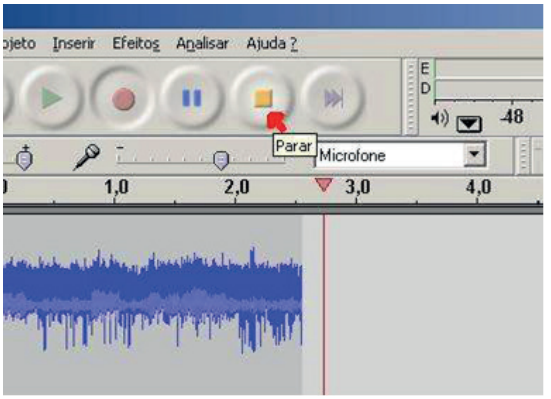
PROCESSO DE GRAVAÇÃO

Para podermos iniciar o processo de gravação, precisamos escolher uma das formas de obtenção de som dentre as demonstradas a seguir:

Fonte: Própria autor

Após verificarmos estes passos estamos prontos para iniciar a gravação. É só clicar na esfera vermelha logo acima para iniciar instantaneamente a gravar o áudio.

Fonte: Próprio autor



Fonte: Próprio autor

O áudio em gravação somente será interrompido se o usuário assim lhe requisitar, pressionando no botão quadrado amarelo para interromper, ou nos dois traços azuis para pausar.

A imagem nos mostra que está pronto, ou seja, é assim que se grava uma faixa de áudio! Para reproduzi-la é só clicar no triângulo verde logo abaixo das ferramentas.

PROCESSO DE IMPORTAÇÃO

Antes de explicar o processo de importação de um arquivo de som, precisamos tornar clara sua definição. Para importar um arquivo de áudio é preciso utilizar um arquivo já pronto de áudio em sua própria codificação, como exemplo temos arquivos MIDI, MP3 e etc.

O processo de importação pode se assemelhar muito ao processo de abrir um projeto já existente, com uma sutil diferença já mencionada, a ferramenta "Abrir" só inicia projetos do próprio Audacity, ou seja, faixas de áudio com sua própria extensão, os .AUP.

Para importar uma faixa de som já existente é preciso primeiramente clicar na ferramenta "Projeto", logo em seguida escolhendo a opção "Importar MIDI", se a faixa de som for em

.mid, ou "Importar áudio" se for em outro formato, dentre os formatos que o Audacity trabalha, são eles: WAV, AIFF, AU, OGG e MP3.

PROCESSO DE EDIÇÃO

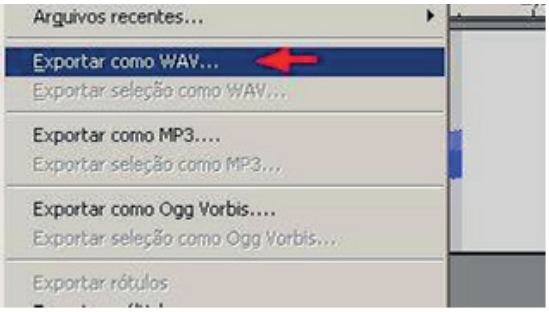
Para editar sua faixa de áudio, o Audacity possui implementadas várias funções e efeitos distintos e variados e de fácil acesso. Para iniciar o processo de edição é preciso primeiro selecionar o trecho que você pretende editar. Se faz simplesmente clicando e arrastando o cursor como em qualquer editor de texto e então escolha o método de edição que melhor lhe convém.

PROCESSO PARA SALVAR E EXPORTAR

Ao concluir todas as modificações no seu áudio é preciso salvar o trabalho. Há duas maneiras de fazê-lo:

•Salvá-lo como projeto do Audacity (o que permitiria alterações posteriores da mesma faixa de áudio);

•Exportá-lo em algum formato para melhor ser acessado pelo público alvo.



Fonte: Próprio autor

Para exportar sua faixa de áudio para um formato em que seja possível escutá-la, você deve primeiramente escolher

qual dos formatos melhor se encaixa em sua necessidade. Feito isso, escolha a mesma na ferramenta "Arquivo". No exemplo, o formato .wav foi escolhido.

Uma janela aparecerá, pedindo para que você informe o lugar para onde queres exportar seu áudio. É assim que se faz a exportação da faixa. É importante lembrar que para exportar em MP3, pela primeira vez, será preciso um arquivo, o lame_enc.dll. devido a problemas com autenticidade. Para concluir o processo, o usuário deve baixar este arquivo, facilmente encontrado no google.com, requisitar novamente a exportação no formato MP3, procurar o arquivo no seu computador e então identificar a faixa de som.

Para salvar, o processo é muito simples, justamente como o anterior, só que escolhendo "Salvar Como..." primeiramente, e logo em seguida especificando o local a ser salvo, nota: o formato a ser salvo será em. AOP, o formato padrão para projetos do Audacity.

A utilização dos recursos elencados acima supõe, sempre que necessário, a realização de oficinas de familiarização para todos os participantes do projeto.

O projeto é executado em espaço físico da UFSM, de preferência em sala com isolamento acústico, como também é realizado nos computadores pessoais dos ledores voluntários.

CONCLUSÃO

A educação Inclusiva abrange muito mais do que o aluno com necessidades especiais, ela é um processo macro, que envolve também a família, a escola, a universidade e toda a sociedade.

Desta forma, enfatiza-se que é fundamental compreender o outro na sua diferença, pois, entende-se que todo o individuo independente de sua diferença, tem capacidades e limitações.

Além disso, entende-se que a sociedade em sua grande maioria, ainda não está preparada para lidar com as diferenças, limitações e as individualidades.

Assim, acreditamos que a produção de audiotextos para a educação inclusiva traz impactos em relação às possibilidades de interação, comunicação e construção de conhecimentos por parte dos cegos, pois a audição como bem se tem conhecimento, é ferramenta fundamental no processo de aprendizagem e de vida de quem não tem a capacidade de enxergar.

Neste sentido, o projeto busca proporcionar a inclusão e melhoria do atendimento e interação escolar e social aos sujeitos com deficiência visual e cegos da comunidade universitária da UFSM e da Associação de Cegos e Deficientes Visuais de Santa Maria/RS. A fim de oferecer condições para que professores, alunos, técnico-administrativos e comunidade, tenham a oportunidade de superar as barreiras em relação aos cegos, a cegueira, bem como no que se refere ao processo inclusivo como um todo.

REFERÊNCIAS

AUDACITY. Disponível em: <http://audacity.sourceforge.net> Acesso em: Acesso em: 22 jan. 2017.

BENGALA LEGAL. Disponível em< http://www.bengalalegal.com/novela.php.> Acesso em: 22 jan. 2017.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. B**rasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. MEC/SEAD. **Cadernos da TV Escola: deficiência visual.** Brasília: MEC/SEAD, 2000.

FUNDAÇÃO DORINA NOWILL **PARA CEGOS.** Disponível em: <http://fundacaodorina.org.br/tempo/1958/> Acesso em: 22 jan. 2017.

MITTER, P. **Educação inclusiva:** contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: PRECONCEITO NÃO CONTÃO TO VELADO FRENTE À INCLUSÃO ESCOLAR

ROSIMARA CARGNIN

ALESSANDRA CAVALHEIRO DA SILVA

CLARIANE DO NASCIMENTO DE FREITAS

A DISCUSSÃO SOBRE AS QUESTÕES DE INCLUSÃO ESCOLAR E DA SUPERAÇÃO DO PRECONCEITO EM TERRITÓRIO NACIONAL É UMA QUESTÃO POLÊMICA E MUITO COMPLEXA, PORÉM NECESSÁRIA PARA A PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO IGUALITÁRIA.

Igualitária não no sentido que tange o artigo 5º da Constituição Federal, mas igualdade de oportunidades. Não se pode, porém, falar em igualdade num país em que secularmente vem tratando as pessoas de forma desigual.

Desde o ano de 1994, com a Declaração de Salamanca, muito se tem discutido sobre as questões da inclusão escolar de pessoas com deficiência. Os debates no âmbito educacional perpassam por questões teóricas e práticas e tem se apoiado na legislação criada para amparar os processos inclusivos. Também ocorreram avanços significativos em relação à formação de professores no Brasil, não apenas em termos de legislação, mas também em relação à produção do conhecimento acadêmico voltado para o tema.

Historicamente as pessoas com deficiência sofreram inúmeros estigmas baseados em questões religiosas, místicas e sociais, os quais classificaram o deficiente como pecador, louco, inútil para a sociedade e para o mercado de trabalho. Todas estas concepções ainda são um empecilho para a educação do deficiente, pois apesar de serem comprovadamente erradas, ainda estão no inconsciente coletivo. Este pré-conceito ainda presente no processo de inclusão escolar faz com que não se acredite nas potencialidades da pessoa com deficiência.

Essas concepções, inseridas num contexto histórico e social, fizeram com que o trabalho educacional com as pessoas deficientes encontrasse vários obstáculos que contribuíram para que estas tivessem negado o seu direito à educação na vida escolar.

Esta visão segregadora vem sofrendo modificações ao longo dos anos e tem contribuído para que as pessoas com deficiência sejam vistas socialmente como sujeitos criativos, com potencial intelectual e capacidade laboral, o que tem contribuído para que estas pessoas se tornem cada vez mais presentes nos mais diversos espaços sociais.

Com a possibilidade/obrigatoriedade da inclusão escolar a pessoa com deficiência possui mais um mecanismo de luta por seus direitos a fim de realmente ser vista como cidadã.

Inicia-se o presente relato com o fragmento de Freire, por se entender que, de certa forma, ele resume o que será abordado neste texto. Objetiva-se refletir sobre o preconceito ainda existente em nossas escolas e para isso iremos trazer um pouco da experiência vivida ao longo de quatro anos por um grupo de servidores do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFarroupilha).

> Podemos entender preconceito como um julgamento negativo, na maioria das vezes, e prévio em relação às pessoas ocupantes de qualquer outro papel social significativo. Ele é mantido apesar de os fatos o contradizerem, pois não se apoia em uma experiência concreta. É caracterizado por um pré-julgamento e traz prejuízos à vítima do preconceito. (CAVALHEIRO, 2006, p. 23)

As reflexões aqui apresentadas foram desenvolvidas por este grupo de servidores (composto por uma médica, um psicólogo, uma professora de sociologia e uma educadora especial) em cursos de formação de professores. Estas formações ocorreram através de capacitações realizadas via projetos de extensão desenvolvidos junto às Secretarias Municipais de Educação dos municípios circunvizinhos; de disciplinas desenvolvidas junto a um curso de Especialização em Gestão Escolar do IFFarroupilha; assim como de disciplinas desenvolvidas junto ao curso de Licenciatura em Matemática

desta mesma instituição de ensino. Nestas atividades, entre outros assuntos pertinentes, é trazida à tona a temática da inclusão escolar de pessoas com deficiência.

Nossa intenção é colaborar com as Secretarias Municipais de Educação e com a Direção de Ensino do IFFarroupilha, auxiliando na formação continuada dos professores através da reflexão sobre o tema da inclusão escolar, levando ao grupo de professores um pouco de teoria sobre esta temática e um pouco de atividades didáticas de sala de aula. Através do diálogo no grupo estimulamos os docentes a estudar as teorias necessárias à aplicabilidade da prática de sala de aula e, desta forma, perceber a inter-relação da teoria com a prática.

Nos cursos de capacitação e formação de professores que abordam a temática da educação inclusiva consideramos ser de extrema importância trabalhar a atuação do docente frente à diversidade da sala de aula o que se pressupõe conhecimentos e disponibilidade para aceitar o diferente. Os cursos devem levar o professor a perceber o coletivo e o individual em sua sala de aula.

A temática da educação inclusiva ainda é muito solicitada em grupos de professores, pois foram muitas décadas de exclusão escolar e social. Consequentemente, alguns professores não tiveram em sua formação, disciplinas que tratassem sobre essa temática e este 'desconhecimento' causa muita angústia. As instituições de Educação Especial permaneceram isoladas da sociedade por muitos anos, desenvolvendo um trabalho em torno de critérios assistencialistas e voltados para os cuidados com a saúde e as atividades da vida diária. Essa perspectiva mudou. No ano de 1994 a Declaração de Salamanca aprovou um conjunto de princípios que ainda hoje norteiam as políticas educacionais referentes à Educação Especial, dentre os quais a garantia da qualificação profissional dos educadores e a valorização do outro como sujeito.

Assim como a Declaração de Salamanca, temos vários outros documentos e leis que asseguram os direitos das pessoas

com deficiência, como a Declaração de Guatemala (1999), o Plano Nacional de Educação e principalmente a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394 de 1996. Esta última ressalta que os sistemas educacionais devem possibilitar o acesso de alunos deficientes às classes regulares, oferecendo suporte teórico e prático, favorecendo desta forma a inclusão escolar.

Entendemos ser de suma importância que o professor tenha algumas habilidades para que sua prática com alunos incluídos seja significativa. Desse modo ao concordamos com PLETSCH (2009) destacamos algumas dessas habilidades, como: saber valorizar as potencialidades, respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno, estimular a autonomia no processo de construção da aprendizagem, desenvolver a cooperação entre os alunos, propor tarefas cognitivas de maneira lúdica de modo que possa despertar o desejo de aprender.

No decorrer destes encontros e desenvolvimento de oficinas, deixamos textos e sugestões de atividades para serem trabalhadas. Desde o primeiro encontro solicitamos que cada escola pensasse pelo menos um projeto a ser executado envolvendo a temática da inclusão e que pudesse envolver os professores, alunos e demais servidores, mesmo que na escola não houvesse alunos incluídos. Ao final da formação organizamos um seminário de apresentação dos projetos construídos pelos professores que surgiram a partir das temáticas trabalhadas e que foram prioridades nas escolas.

O projeto de formação iniciou em março de 2011, com um encontro mensal, de 8horas de atividades (manhã e tarde), perfazendo um total de 52 horas. Nosso objetivo com o seminário final é oportunizar ao grupo de professores de cada escola dar continuidade nas discussões, tendo como cenário a sua comunidade escolar. Esses momentos de construção e execução dos projetos podem possibilitar aos professores reconhecer o potencial uns dos outros, valorizar o trabalho coletivo e desenvolver a iniciativa de criar alternativas de práticas pedagógicas.

Com este projeto estamos estimulando um movimento de reflexão acerca das questões da inclusão, bem como do Atendimento Educacional Especializado e das práticas voltadas à educação inclusiva no ambiente escolar. Esse trabalho leva em consideração o aluno na condição de sujeito histórico, social e produtor de cultura, tendo por base orientações filosóficas, psicológicas e a legislação vigente. Além de reconhecer a relevância da educação inclusiva como direito do sujeito.

O trabalho com oficinas proporciona a participação dos professores, oportunizando momentos em pequenos e grandes grupos, tendo como principal ferramenta o diálogo. Também, propomos aos professores a observação orientada através do registro de comportamentos das crianças e,a partir deste material,a verificação das especificidades de cada um, proporcionando elaboração de alternativas de trabalho. Os docentes apresentam essas características e expõem como estão lidando com essas situações e, a partir dessas falas, é estabelecida uma problematização quanto às necessidades dos docentes, das crianças e também dos temas abordados. Como já mencionado anteriormente, após a realização das oficinas, cada escola organiza e desenvolve um projeto a partir de suas necessidades abordando algum dos temas desenvolvidos.

Na maioria das vezes, o primeiro encontro é um pouco diferente dos demais e possui um cunho provocativo para que se possa identificar o que o grupo já tem de experiência frente à temática da inclusão e qual seu posicionamento sobre a mesma. Geralmente esta atividade envolve uma dinâmica para que o diálogo ocorra de forma mais livre tendo uma boa receptividade por parte dos professores. Evidenciou-se que eles ou se posicionavam a favor dos direitos das pessoas com deficiência ou se calavam, apesar de ressaltarem as angústias, os medos e as dificuldades que viam nos processos inclusivos, mesmo os que nunca tinham tido em suas salas de aula alunos deficientes.

Os relatos de angústia eram pautados em razões reais e traziam dificuldades próprias do professor ou do sistema educacional como um todo. Os professores que neste primeiro momento permaneciam calados, no decorrer das atividades relatavam não serem adeptos à inclusão. O que motivava aqueles professores a ficarem calados? Ficariam calados para não se posicionarem contrários à inclusão? Ou estariam realmente todos abertos a esta nova experiência escolar? Abertos a novas reflexões acerca do tema e a novas aprendizagens e quem sabe modificar a forma de pensar ou de agir?

Desta atividade resulta um receio: receio de que o silêncio seja a forma mais perigosa de preconceito. Aquele professor que aparentemente aceita, mas que no dia-a-dia faz com que este aluno seja "invisível" em sua sala de aula e que permite que atitudes de preconceito sejam disseminadas em pequenas doses e de forma velada. Cavalheiro (2000) comenta que o silêncio do professor frente ao preconceito e à discriminação presentes em sua sala de aula ou escola favorece a continuidade deste tipo de ocorrência. Além de permitir as atitudes discriminatórias na sala de aula, este silêncio, permite que as mesmas possam estar presentes em outros espaços sociais.

Este preconceito ainda tão presente na nossa sociedade tem suas raízes plantadas na antiguidade. Goffman nos relata a possível origem do estigma:

> Os gregos, que tinham bastante conhecimento de recursos visuais, criaram o termo estigma para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada; especialmente em lugares públicos. Mais tarde, na Era Cristã, dois níveis de metáfora foram acrescentados ao termo: o primeiro deles referia-se a sinais corporais de graça divina que tomavam a forma de flores em erupção sobre a pele; o segundo, uma alusão médica a essa alusão religiosa, referia-se a sinais corporais de distúrbio físico. (GOFFMAN, 1988, p.5).

Atualmente, o termo estigma não é mais tão usual, e claro, os sinais corporais, assim como os tipos de estigma, sofreram modificações. As características que levam uma pessoa a sofrer preconceito, ou seja, ser estigmatizada na sociedade atual foram alterados, porém a categorização das pessoas em grupos conforme as suas características permanecem.

Esta forma de classificar as pessoas conforme seus atributos fazem com que existam grupos de pessoas com características ditas normais ou comuns e outros com características que são incomuns, e que "permitem" o surgimento de "certo estranhamento" quando no convívio social com pertencentes ao grupo dos "normais". Este "estranhamento" se reflete em forma de preconceito, de modo que, fazemos vários tipos de discriminações. Segundo Goffman (1988, p.8), temos a tendência de inferirmos outras imperfeições a partir das imperfeições originais e também "a imputar ao interessado alguns atributos desejáveis, mas não desejados, frequentemente de aspecto sobrenatural, tais como sexto sentido ou percepção".

A falta de informação é um dos motivos que levam a continuação dos valores preconceituosos, justamente por se saber que o preconceito parte de uma convicção geralmente infundada e historicamente produzida. De qualquer forma, temos um grupo de pessoas que tende a não querer livrar-se de seus conceitos pré-determinados e que se inclinam a perpetuar a forma como "tratam" os pertencentes a tais grupos ditos "estigmatizados".

Pensando nas possibilidades de mudança de valores, na diminuição do preconceito, na alteração da conduta de alguns professores e no apoio às atividades desenvolvidas por outrem, são realizadas as atividades de formação oferecidas pelos projetos já citados neste texto.

Os motivos que levaram alguns professores a permanecerem calados na primeira etapa da formação não foram identificados, porém pudemos observar que esta atitude na maioria das vezes teve alteração no decorrer das atividades

propostas. Algumas vezes foi possível observar que o silêncio foi quebrado de forma impulsiva, talvez até um tanto inconsciente, e que teve como consequência um pouco de constrangimento. Este constrangimento foi observado em quase pedidos de desculpas por possuir tal pensamento, ou até mesmo pelo tom baixo em que as frases foram ditas. Percebemos então que durante a primeira etapa da formação os professores ainda estavam com discursos prontos, mas que no decorrer das atividades surgiam momentos em que seu real posicionamento vinha à tona e quase sem perceber se posicionavam de forma ambígua. As atividades que mais desestruturaram os discursos pré-formados foram as que se referiam às mudanças da prática de sala de aula.

Após aplicada a primeira atividade provocativa ao grupo de professores ou futuros docentes, apresentava-se algumas informações sobre os diferentes tipos de deficiência, pensando na lógica dos grandes grupos (Intelectual, Visual, Auditiva e Transtornos Globais do Desenvolvimento) e nesta etapa, colocava-se algumas atividades possíveis de serem realizadas pelo professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e também algumas atividades possíveis de serem aplicadas pelo professor da rede regular, assim como cuidados que estes últimos devem tomar frente a alguns alunos, como por exemplo: se o aluno tiver baixa visão posicionar ele na sala de uma forma que facilite a sua visão do quadro.

Muitos professores e até escolas alegam um despreparo para atender os alunos com deficiência, porém não vemos uma busca real no sentido de se preparar. Muitos anos já se passaram desde que a inclusão escolar se tornou um direito das pessoas com deficiência, porém a comunidade escolar ainda está despreparada. O que falta para que este "preparo" ocorra? Existe uma forma de se preparar para todos os públicos, todos os alunos? Não seria necessário estarmos abertos a receber este aluno e então nos adaptarmos às necessidades dele?

Este sentimento de despreparo dos professores pode estar surgindo da falta de infraestrutura adaptada nas escolas, ou até mesmo da falta de recursos humanos especializados disponíveis nas secretarias municipais de educação para que possa ser dado um suporte maior aos professores em sala de aula. Este sentimento de medo do desconhecido leva muitos professores a negar o processo de inclusão.

Os cursos de formação e capacitação estão justamente trazendo informações sobre como proceder quando um aluno com uma determinada deficiência começa a fazer parte do quadro de alunos da escola, pois não é possível no presente momento da educação brasileira, termos à nossa disposição profissionais especializados para atender todos os públicos e nem infraestrutura adequada para todos. É importante ressaltar que sabemos que as modificações de infraestrutura são importantes e não só podem, como devem ser realizadas nos espaços públicos como um todo. Entretanto, as adaptações para atender todos os públicos são muitas, e colocar todas as escolas dentro deste padrão parece estar fora dos orçamentos da educação brasileira, apesar de ser um sonho desejável. Porém, algumas adaptações como rampas, corrimãos, banheiros adaptados, portas mais largas, são modificações necessárias em qualquer ambiente, principalmente em uma escola.

Apesar das dificuldades que podemos sentir, o mais importante é estabelecer uma rede de apoio à inclusão entre a escola, a família, a Secretaria Municipal de Educação e os profissionais especializados que estão à disposição e saber onde buscar os recursos humanos e/ou materiais necessários a este aluno real que está em nossas salas de aula. Afinal conforme nos traz Freire:

> Reconhecer que o sistema atual não inclui a todos, não basta. É necessário, por causa deste reconhecimento, lutar contra ele e não assumir a posição fatalista forjada pelo próprio sistema e de acordo com o qual "nada há que fazer, a realidade é assim mesmo. (2000, p. 56).

Quando passamos para estas atividades mais informativas é que percebemos o surgimento de comentários que retratam a dificuldade de aceitação ao aluno deficiente em sala de aula. Os comentários relatam aversão às mudanças em seus planejamentos ou relembram que estes professores não possuem formação para atuação frente a estes alunos, não encaram o aluno deficiente como "seu aluno" e sim como público da educação especial e em muitos casos, não entendem o papel do professor de AEE, pois acreditam que esse deveria trabalhar os conteúdos escolares, uma forma de reforço às atividades dadas em sala de aula.

Mantoan nos confirma que a inclusão ainda não está acontecendo efetivamente nas escolas.

> Os motivos variam muito, mas estão, em geral, relacionados ao preconceito, à força das corporações que atuam em relação às pessoas com deficiência, a ignorância dos pais, às políticas educacionais [...] e uma interpretação retrógrada da educação especializada, que substitui e não complementa o ensino regular. (2006, p. 04).

Apesar deste texto ter sido escrito a quase dez anos, podemos perceber que muito pouco desta visão da educação inclusiva foi superada, principalmente nas escolas que ainda não tiveram a oportunidade de vivenciar esta experiência na prática. Mantoan (2006) ainda relata que o professor especializado é cobrado no sentido de atender não apenas aos alunos realmente com deficiência, mas sim todos os alunos que possuem uma dificuldade na aprendizagem. Podemos constatar esta observação em conversas de corredor com educadores especiais que atuam nas salas de AEE quando são encaminhados para avaliação e atendimento, além do público-alvo do atendimento especializado, muitos alunos-problema, agitados, com baixa concentração, entre outros. Ainda temos

dificuldades em perceber quea escola está aberta para todos e que precisa dar condições diferenciadas para que os alunos tenham um bom desempenho.

Apesar de levarmos exemplos de casos de inclusão bem sucedidos, relatos de pais, alunos, professores que encontraram na inclusão a superação de certos estigmas e a concretização da educação em seu sentido mais natural, ainda é possível observar que mudar uma opinião já formada é difícil. É necessário trazer argumentos e elementos que possam auxiliar este professor a ter outro posicionamento frente à inclusão, ou pelo menos, que se sinta desafiado a tentar. Na maioria destes cursos levamos vídeos, filmes que abordam a temática da inclusão de uma forma emotiva. Nestas atividades foi possível observar formas diferenciadas de ver estas imagens.

Enquanto os que são adeptos à inclusão procuravam elencar pontos positivos e negativos das cenas, os que possuíam pensamentos contrários à inclusão geralmente se emocionavam ao assistirem o vídeo. Emoção esta que se traduzia em pelo menos duas formas: ou revolta (se negavam a assistir, ficavam no celular, puxavam conversa com o colega do lado, pegavam alguma coisa para comer e faziam muito barulho) ou choravam, deixando transparecer um sentimento de culpa pelo preconceito que sentem e uma determinada fraqueza por não conseguirem superar este sentimento. Talvez estes do segundo grupo, no caso de terem um aluno deficiente em suas salas de aula se descobrissem ótimos professores inclusivos, ao perceberem-se capazes de superar seus medos e suas fraquezas. Talvez a revolta dos integrantes do primeiro grupo também se transforme em busca e aprendizado numa situação concreta.

ue conclusões podemos tirar destes momentos de trocas entre colegas de profissão? Que apontamentos podemos fazer a partir destas capacitações? Depois de participar de vários grupos, com diferentes públicos, mais e menos experientes a conclusão que se chega é que sim, as capacitações são importantes, pois permitem as trocas de experiências; o “lavar a

alma" quando se abre a oportunidade para que o professor relate as suas angústias; as novas leituras; o ver novas possibilidades; o conhecer a legislação e os direitos do professor, da escola e do aluno incluído; o conhecer o caminho a seguir quando necessita buscar ajuda de instâncias superiores, enfim, pensar juntos como trilhar os vários caminhos que temos para que a inclusão ocorra realmente.

Num primeiro momento, são comuns sentimentos de incapacidade e até mesmo de medo frente ao ingresso de um aluno com algum tipo de deficiência em sala de aula regular, podendo afastar o professor daquilo que não conhece e lhe gera estranheza. De certa forma estes sentimentos são positivos no sentido de servirem como propulsores para que o professor reaja frente ao diferente, tome uma atitude frente àquilo que lhe tira do equilíbrio. O que não queremos é que este medo paralise este profissional e o impeça de buscar novas vivências.

Quando encerramos estes momentos com os professores não sonhamos alto, não esperamos que eles tenham mudado sua forma de pensar, que tenham mudado seus paradigmas frente à inclusão, que tenham superado seus preconceitos. Esperamos apenas que eles sintam vontade de saber mais sobre a inclusão. Leituras, trocas com outros professores, apenas a possibilidade do conhecimento. E que saibam o caminho a ser trilhado na busca da solução das dificuldades que possivelmente surgirão.

Esperamos que estes professores busquem saber compreender o que é a inclusão e que a vejam como a garantia de oportunidade de educação para todos, porém tal entendimento vai além disso. Supõe a aceitação da diversidade, da forma de ser de cada um, e mais: de promover oportunidades para que todos cresçam de acordo com as suas possibilidades, considerando não apenas a possibilidade de acesso à escola, mas também considerando a qualidade do ensino ofertado. De acordo com Mantoan (2006, p. 7) "os alunos [...] não se reduzem

mais a pessoas rotuladas por professores, especialistas, que os condenam a categorizações e a hierarquização impostas por aparatos psicológicos e pedagógicos".

Temos que ter sempre a consciência de que cada aluno é único, tendo ele uma deficiência ou não. Não podemos nos embasar em rótulos ou nos prender em diagnósticos. Não existem critérios gerais de como deve ser o seu ensino. O professor precisa observar e perguntar, analisar e ouvir para compreender as necessidades de cada aluno, os sentimentos e os seus pontos de vista, estando atento sempre às relações que esses alunos estabelecem com seus colegas nos momentos de atividades e de recreação.

Infelizmente a nossa escola em muitos casos ainda possui uma idealização do educando e busca formas para que esta idealização se concretize, e desta forma rejeitam os alunos que estão fora do perfil estipulado e ignoram-se mais uma vez as diferenças individuais. Porém, a expectativa da mudança existe e é por ela que todos os que acreditam na inclusão persistem, pois como nos diz Freire:

> Se alguém [...] me perguntar [...] se acho que para mudar o Brasil, basta que nos entreguemos ao cansaço de constante afirmar que mudar é possível e que os seres humanos não são puros expectadores, mas atores, também da história, direi que não. Mas direi também que mudar implica saber que fazê-lo é possível. [...] na certeza de que mudar é difícil, mas é possível. É o que nos faz recusar qualquer posição fatalista que empresta a este ou àquele fator condicionante, um poder determinante, diante do qual nada se pode fazer. (FREIRE, 2000, p. 26).

Porém ainda acreditamos no potencial humano que possuímos e consideramos o planejamento participativo como base para a prática pedagógica. Desse modo, entendemos que a partilha de experiências e a

possibilidade da pesquisa proporcionarão o crescimento dos envolvidos nesse processo, e como consequência as mudanças e a transformação. Nessa ótica, é preciso que os docentes estejam permanentemente estudando, buscando, pesquisando novas formas para mudanças na sua prática individual e coletiva.

Nemirovsky (2012) nos diz que há um senso comum de que o docente, até pela sua profissão, lê bastante e sabe escrever bem. Mas, ela mesma nos diz que isso está longe de ser verdade, pois a maioria dos professores lê pouco e lê mal. Portanto, é fundamental que os cursos formativos sejam planejados de modo a desenvolver o desempenho deles como leitores. Uma das formas de se estimular a leitura é oferecendo a eles a possibilidade da discussão e do questionamento, pois para tal haverá a necessidade de um aprofundamento teórico, ampliando assim o seu conhecimento. As discussões estão geralmente presentes nos cursos em forma de oficinas.

A oficina então pode se configurar em um ambiente que estimula as discussões em grupo, e desta forma favorece o diálogo, que é uma das principais ferramentas para o incentivo à leitura e ao estudo. Considerando que essas práticas fazem parte de uma construção, que depende do querer mudar e de contagiar todos os envolvidos nesse processo é importante que se crie um ambiente de aprendizagem, em que todos se respeitem que não se julgue as pessoas pelas suas dificuldades, mas que cada uma possa expressar os seus anseios e necessidades.

Nemirovsky (2012) enfatiza a importância de se criar um ambiente que incentive o respeito ao grupo, às diferenças que ele possui e, desta forma, busca-se melhorar a interação entre os participantes, se incentiva a participação de todos nas discussões e se estimula a leitura para que cada um possa "defender" o seu posicionamento frente à temática levantada.

Nessa perspectiva, nosso trabalho também é motivar os educadores a buscar conhecimentos que permitam rever suas práticas e organizar projetos que contemplem as necessidades

da sua comunidade escolar. Além de compreender a relevância da educação inclusiva e as ações que demandam para atender especialmente as crianças com deficiência, e suscitar a pesquisa.

O presente projeto também está nos possibilitando, enquanto profissionais o desafio de realizar um trabalho multidisciplinar, de rever nossos conhecimentos a partir dos contextos em que nos inserimos e das propostas que ofertamos.

Nossa experiência em extensão como profissionais de diferentes áreas de atuação nos enriquece enquanto educadores. Também nos desafia a reinventar práticas, tendo em vista que este projeto já foi oferecido para diferentes grupos de professores, atendendo às especificidades de suas demandas. As temáticas propostas por cada grupo nos fez estudar e refletir como realizar as dinâmicas para despertar o interesse deste grupo específico de docentes, valorizando suas trajetórias profissionais. Constatamos que ao interagir com o grupo de professores, nos dispomos também a aprender com o mesmo, criando-se um ambiente propício para o diálogo, a partilha de sentimentos como indignação e impotência, de certezas e incertezas diante de algumas situações.

Nesse contexto aparecem os desabafos, as dificuldades, as necessidades e anseios. Enfatizamos que as diferentes experiências que estão sendo construídas, a vontade de realizar um trabalho de qualidade e a busca por entender melhor o aluno prevalecem nestes grupos de professores. O que nos faz continuar nesta trajetória.

CONCLUSÃO

Concluímos então que apesar da nossa dificuldade em trabalhar de forma interdisciplinar e da necessidade de nos avaliarmos constantemente e rever as nossas práticas e apesar de percebermos nos grupos que o preconceito ainda está presente em muitos professores, acreditamos que com as discussões coletivas e com a leitura este docente possa rever

seus conceitos para que os seus preconceitos possam, talvez não serem superados, mas serem minimizados. E esperamos que estes professores que possuem sentimentos de menos valia frente aos alunos com deficiência, possam, em situações reais, ao menos estarem abertos à conversa, ao estudo e às trocas e não se calem ao se sentirem angustiados, pois o silêncio e o isolamento perpetuam os sentimentos preconceituosos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** (Lei n.º 10.172/01). 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - LDB (Lei n.º 9394/96). 20 de dezembro de 1996.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 5. ed. - São Paulo: editora Contexto,2006.

DECLARAÇÃO DE GUATEMALA. Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Guatemala, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro:Editora LTC, 1988.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér (Org.). **Os desafios das diferenças na escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

NEMIROVSKY, Myriam. [Entrevista disponibilizada em jun/jul de 2012, a internet]. Disponível em: < http://gestaoescolar.org.br/formacao/entrevista-myriam-nemirovsky-professor-leitor-escritor-696489.shtml?page=0> Acesso em: ago de 2015.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em ago de 2015.

UNESCO, **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA.** Sobre os princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994.

É L Ç M V N S I O P A W E X Z U B N
A T E A U C A P E S S O A L H B M C
Q W C O M P D E F I C I Ê N C I A S
C O N E M X T S O C I E D A D E C O
K N L T O E D U C A Ç Ã O C Z K Í Õ
J P E S P E C I A L I Z A D O G H H
D I O A P R E N D I Z A G E M A W T
Q V C M K
S C E D F
F F V S D
N D U E O
S E F N G O W E Y Ã U Ç N V A K D I
E S U N D P L G L O O A N S O L S Ç

CAIO CESAR PIFFERO GOMES

SÍLVIA MARIA DE OLIVEIRA PAVÃO

O OBJETIVO DESSE ARTIGO TEÓRICO É ABORDAR A VIDA SOCIAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. A PESSOA COM DEFICIÊNCIA É AMPARADA POR LEGISLAÇÕES ESPECÍFICAS, EMBORA EM SOCIEDADE, TAIS PROTEÇÕES CARECEM DE EFETIVAÇÕES EFICAZES, NO QUE CONCERNE A INVESTIMENTOS ROBUSTOS PARA QUE BARREIRAS INCLUSIVAS SEJAM DERRUBADAS, COMO É O CASO DAS ARQUITETÔNICAS, QUE CONTINUAM INVIABILIZANDO DIVERSOS ACESSOS.

No entanto, o processo inclusivo está avançando desde que políticas públicas mais específicas foram instituídas por meio de legislações (BRASIL, 2008, 2015), como pela influência do conhecimento, da ciência e da tecnologia que têm propiciado inovações à tecnologia assistivas.

Ademais há de se considerar que as ações realizadas visando o processo inclusivo em curso, somados a desconstrução de preconceitos têm instituído acessos, também, às pessoas sem deficiências evidentes. A exclusão social da pessoa com deficiência, há poucas décadas, portava como pilar conceitual, a compreensão de incapacidade e numa sociedade, como a nossa, onde produção e a geração de capital é preponderante, a deficiência se depara com poucas oportunidades para promoção. Neste sentido, as inovações contribuíram para que o processo inclusivo esteja se alastrando, pois fornecem melhores condições, por meio de recursos que potencializam ou compensam algumas deficiências, proporcionando a inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho.

A inclusão e contempla na compreensão dos direitos humanos (BRASIL, 1999 a, 2009), que internacionalmente se impõe aos preconceitos históricos de que esta população seria um encargo à comunidade, por ter sido considerada incapaz. A escola, a família e o trabalho são lugares sociais de todos e para todos e é na ocupação destes espaços que a pessoa

com deficiência tem propiciado interações capazes de remover barreiras arquitetônicas como conceituais. Estas conquistas têm revelado que a pessoa com deficiência é mais um desafio para o conhecimento, a ciência e a tecnologia que estão avançando nesta direção, aprendendo a evidenciar as potencialidades destas pessoas e, esta aprendizagem, tem favorecido a todos, pois as inovações conquistadas são notavelmente, de aplicação universal. Não se defende a guerra, assim como não se deseja que as pessoas nasçam com deficiências, mas a partir destas condições muitas inovações decorrem. Não se trata, portanto, de um enaltecimento à deficiência, mas da constatação de que a inclusão além de ser um ganho merecido para esta população promove e qualifica a vida de todos.

CONTEXTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Dissertar sobre a vida social da pessoa com deficiência não é uma tarefa simples, pois se pode cair no viés de tratar a temática com simplicidade e superficialmente, aparentando que não se trata de uma expressiva condição social, mas sim, de uma realidade efêmera que se deve amenizar as suas implicações e os seus desafios, desconsiderando as reais condições de como ela se apresenta. A deficiência, historicamente, foi tratada com preconceito, quando não misticamente. Resquícios dessas interpretações vigoram, mesmo perante as amplas tentativas que a sociedade, num todo, tem participado para esclarecer e superá-los (MAZZOTA, 1999, JANNUZZI, 2004). Há milhares de anos se convive com pessoas com deficiência, no entanto, somente nos últimos tempos, quiçá de uns 20 anos para cá, é que, no Brasil, tem sido instigado outros olhares para interagir com as pessoas com tais características.

A evolução da tecnologia num todo e a assistiva, em particular, em forma de hardwares e softwares que em forma de instrumentos se transforma em órteses e em próteses, tem contribuído muito para que a superação da deficiência aconteça

na vida real, mesmo que gradual, no entanto progressiva e cada vez mais abrangente. É notável a velocidade com que estas tecnologias surgem e como elas têm proporcionado modificações no comportamento e na compreensão de que a deficiência, física, sensorial ou cognitiva são apenas uma característica de uma pessoa, não o seu todo nem motivo para nelas ser reduzida.

MEDIDA DE EFICIÊNCIA

O aspecto produtivo, que caracteriza as sociedades que sobrevivem do capitalismo, na qual a valorização do sujeito está imbricada com o que ele contribui é um dos aspectos que está sendo impulsionado, pela evolução tecnológica. Hoje se produz em um hectare mais de 60 sacas de soja o que poucos anos passados não era possível produzir mais do que 30 sacas. Essa evolução na produção do número de grãos é decorrente dos processos tecnológicos, que via satélites proporcionam a correção do solo para a agricultura específica, assim como para a construção adequada do nivelamento do terreno para determinada cultura. Tudo realizado via satélites que encaminham, via softwares inovadores, fácil e precisamente, estas operações.

A tecnologia inovadora com a sua larga abrangência oportuniza para que as pessoas com deficiência sejam produtivas, como qualquer outra pessoa e, com isso estimula o desmoronamento de preconceitos e atitudes excludentes que dificultam o reconhecimento das potencialidades desta população e a sua inclusão social. Pode parecer absurdo pensar desta maneira, porém isso ocorre com qualquer pessoa. Uma pessoa desempregada, com deficiência ou não, é excluída socialmente, porque é descapacitada de seus recursos econômicos que lhe propiciam acesso as ofertas existentes em sociedade.

O sujeito se constrói em sociedade, na proporção em que ela é modificada pelas evoluções históricas e na extensão em que ele se torna resultado dela, durante a interação imprescindível, que com ela estabelece (GIDDENS, 2003). A dinâmica dos processos sociais estipula novos valores e novas possibilidades tecnológicas, gerando oportunidades inéditas para que a inclusão, em suas diversas facetas, estabeleça-se em realidade e, no caso, possibilitando que a pessoa com deficiência seja integrada tornando-se uma pessoa produtiva como qualquer outra, pois, a deficiência, pode ser suprida por artefatos tecnológicos, hoje existentes em abundância. Essas transformações, afirmam-se e alcançam, conforme se mostrem permanentes, os processos legais, como ocorreram em julho de 2015, uma nova conquista envolvendo os 45 milhões de brasileiros com algum tipo de deficiência, ao vigorar a Lei Brasileira de Inclusão (LBI n. 13.146/2015), também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). Esta lei regulamenta a autonomia e valoriza as capacidades e potencialidades das pessoas com deficiência, levando-as exercerem atos da vida civil em condições de igualdade.

Este é um dos fatores que faz com que aquele que aborda a temática da vida social da pessoa com deficiência, se depare com certos enigmas e com desafios ainda não superados, pois se trata de assunto recente, a questão da inclusão social, embora esta temática esteja longinquamente presente na história de todas as sociedades.

Em cada uma delas, com seus respectivos retrospectos históricos, lidou e lida com ela de formas diferentes. Em algumas de maneira um tanto mais detalhada e sob um viés evolutivo, em outras se nota ênfases diferentes, no entanto, em todas elas, inclusive na nossa, nada tem sido afirmado de maneira pétrea e definitiva, pois nada que se aborde na atualidade tem sido preponderante, ao contrário, dentro de pouco tempo esvanecem as afirmativas existentes e novas abordagens emergem constantemente, não só no campo da deficiência, mas num todo, no entanto, no campo da deficiência, por ser novato,

requer a compreensão de que tudo são construções frente ao processo inclusivo e, talvez, a certeza que se tenha até então, é a de que deva ocorrer e de que está acontecendo o processo inclusivo, no entanto, onde essa evolução vai culminar, ainda é uma incógnita. Cabe a ressalva, de que não se está tratando a pessoa com deficiência como se fosse um extraterrestre (ET), mas sim de uma multidão que é tratada com menos direitos de que outras, assim como, fazendo uma comparação um tanto quanto forçada, em alguma época foram os indígenas e os negros, tratados em nosso país.

Ao se afirmar demasiadamente uma interpretação se corre o risco de ser mal interpretado, além de que, quando se adentra em algumas reflexões que tocam em dimensões, que vão um pouco mais além do comportamento observável, essas possibilidades recebem fortes disposições.

A evolução tecnológica está sendo entendida como um dos componentes que impulsiona o processo de inclusão da pessoa com deficiência, porque é por meio dela que é possível a superação e ou compensação da deficiência e, como resultado subtrai, da contabilização de déficit ou de despesa para a sociedade e, em especial para o estado, pois, com estes recursos para a potencialidade de produção é agregado valor e a deficiência cai para um segundo plano. Com esta superação, desfavorece a compreensão de que a pessoa com deficiência deva viver à margem – excluída – da sociedade, por ser compreendida como menos capaz de produzir. Superar a sua deficiência é a primeira possibilidade para proporcionar que o estigma de incapacidade lhe seja retirado e passe então a ser aceita, como uma pessoa, da maneira como ela é. A diferença, num primeiro momento, segundo esta compreensão não seria pela forma, mas pela potencialidade produtiva. Stephen Hawking, renomado físico, por exemplo, menos é conhecido por sua deficiência genética e mais sobre o que ele escreve sobre o microcosmo quântico e o macrocosmo universal,

buracos negros e das (im) possibilidades de viagens no tempo, dentre outros temas relevantes sobre o Universo e os destinos da humanidade (HAWKING, 2001).

Um dos desafios é a superação da deficiência, ou seja, da capacidade produtiva da pessoa e outro é a superação de preconceitos da forma como a pessoa se apresenta fisicamente. É fundamental fazer valer a legislação que ampara e abre canais para que a pessoa com deficiência possa desenvolver as suas potencialidades e manifestar as suas eficiências e capacidades, enquanto pessoa incluída socialmente. Outro enigma que não se sabe como irá evoluir é a competitividade, pois a pessoa com deficiência passa a disputar de igual para igual, os lugares sociais existentes como as ofertas de vagas para o trabalho, estudos, lazer, esporte e tantas outras, nas quais a sua participação era restrita (BRASIL, 1994, 2001a). Na atualidade da sociedade brasileira em que as taxas de desemprego estão elevadíssimas com uma população de mais de 12 milhões de desempregados, surgem desafios outros, ainda não pensados.

A constante evolução da aplicabilidade dos direitos humanos, dos modelos de gestão pública, das políticas públicas, do conhecimento específico, junto as já citadas para se aprender a lidar com a realidade da pessoa com deficiência é algo que deve ser considerado, pois, a menos de duas décadas, o que mais era visado, quando se pensava em proposta terapêutica, para superação da deficiência, era estimular a superação física-comportamental, para que a pessoa atingisse movimentos, compreensões e ações previamente esperadas e determinadas por práticas pedagógicas mecanicistas, embasadas em comportamentos padronizados e matematicamente mensuráveis. O sujeito que implicado nestes procedimentos pouco era percebido e menos ainda se esperava que ele pudesse realizar alguma coisa outra, que não fosse a repetitividade em busca de metas estipuladas para além das suas capacidades. Práticas estas que serviam mais para confirmar a incapacidade do que a manifestação das suas potencialidades. Desde o princípio norteador, destas práticas, se mostravam equivocadas, pois

trabalhavam em cima da deficiência e não das potencialidades da pessoa. Considerar o sujeito contido na pessoa era algo próximo a um sentimento de pena constrangedor.

AVANÇO NA ABORDAGEM TERAPÊUTICA

As áreas profissionais que se envolviam na lida terapêutica e educacional da pessoa com deficiência, fossem quaisquer que fossem estes profissionais, tanto as que estimulavam conhecimentos específicos como as de práticas fisioterapêuticas, para estimular a qualidade dos movimentos, como as práticas de fonoaudiologia, e as psicológicas, assim como a área médica e tantas outras, apenas estimulavam a emissão de comportamentos visando que estes se igualassem aos das pessoas consideradas sem deficiência. Olhavam para os resultados mensuráveis e muito pouco se envolviam com a subjetividade das pessoas que os emitiam. O nível de conhecimento e de inovações tecnológicas, daquela época, descredenciava o profissional ir além de esperar a que os comportamentos observáveis se aproximassem do que era esperado para uma pessoa em desenvolvimento. Investiam suas práticas terapêuticas na tentativa de que diminuíssem, na aparência, as diferenças no como se comportava uma pessoa sem deficiência em relação àquela com deficiência.

Muitos profissionais, no entanto, incompreensivelmente, ainda continuam nesta linha de trabalho; desconsiderando o sujeito, sua constituição e a sua formação cidadã, ambos inseridos no processo educativo (IANNI, 1998). Insistem em estimular a aparência comportamental para que os braços, as mãos, as vozes e habilidades exercitadas, não importando o número de vezes repitam, até que o resultado possa ser comparado com o comportamento estandardizado das pessoas consideradas sem deficiência. Esta abordagem está em rumos de total desuso, pois, o diferente, historicamente, compreendido como fazendo parte daquilo que precisa ser melhorado, no

entanto, na atualidade está sendo incluído e a sensação de estranheza frente ao diferente, está deixando de fazer parte do imaginário coletivo e do que foi costumeiramente entendido como verdade pelo senso coletivo.

Pessoas com imagens idealizadas, conceitos de certo, de incorreto, de bonito, de feio, de admissível ou não, estão sendo resinificados e com isso desobstruem as vias de acesso e avançam sobre os lugares que pareciam cristalizados por uma educação excludente e ideologicamente equivocada. Ressignificações decorrentes do contraste entre as atuais compreensões sobre como as abordagens terapêuticas devem acontecer e as preservações da cidadania estão incluídas em sociedade, na qual todos integram e fazem parte do conjunto igualitário, têm os seus lugares, proporcionando que todos compartilhem as suas experiências de vida (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001).

A maioria das atuais práticas terapêuticas, que hoje existem, tanto as que visam a formação profissional, assim como nas mais diversas propostas clínicas, como nos centros de recuperações, a prioridade dada é ao sujeito, à pessoa, que por questões nem sempre explicáveis, leva consigo uma qualidade de ser diferente – e que será considerada de maneira especial em todo o seu processo de desenvolvimento – porém, não é a diferença, física, sensorial ou motora, que no viés anterior, se sobrepunha ao sujeito, que se torna o foco das intervenções, mas sim a identificação de potencialidades e de possibilidades, que viabilizam a realização tanto profissional como pessoal, da mesma maneira como são objetivadas em qualquer outra pessoa.

Uma prática que, sinteticamente se pode arguir, que não despreza a necessidade de buscar a superação daquilo que falta ou do que é diferente na pessoa, porque em todos nós há algo faltando, assim como todos nós somos diferentes, no entanto, considerando o contexto competitivo, que de certa forma determina o que, quanto e como cada um deve se manifestar, para poder competir por seu lugar em sociedade, tal prática

contém metodologias para a superação sim, mas que esta vise desenvolver as habilidades da pessoa junto à possibilidade de emersão do sujeito que nela existe, considerando as suas possibilidades de realização.

A noção de sujeito e não de incapacidade emerge em uma sociedade que valoriza o que cada um pode ser e produzir para o outro, e, para que isso ocorra, nela são realizados investimentos para qualificar a sua população, pois aposta que a pessoa consiga ter uma formação educacional dentro das proposições existentes, por crer que elas são eficazes e que, se não todas as pessoas, a maioria se desenvolva por meio de programas educacionais emancipatórios, na linguagem de Santos (2005). Incluídas nestes, a escola básica, o ensino médio, e o ensino superior, com a finalidade última de reverter esses investimentos resultem em maneiras de promoção social de todos.

É uma realidade distante e provavelmente, entendida por alguns como idealizada, ou que no Brasil não acontece assim. Basta analisar os diversos entendimentos sobre os atuais encaminhamentos para o ensino médio do Brasil, no entanto, é uma realidade não inviabilizada, até porque os rumos desta construção estão sempre se moldando aos novos conhecimentos que surgem enquanto se percorre na evolução social. (BRASIL, 2001, 2005, 2011).

ESPECIAL OU NÃO EDUCAÇÃO É FUNDAMENTAL PARA A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Há de se que considerar como as instituições estão lidando com a promoção dos processos inclusivos da pessoa com deficiência. Como elas estão organizadas e preparadas para realizar suas prestações de serviços, seja em que área for, pois elas não são órfãs de intenções, ao contrário, revelam uma visão de sociedade e de humanidade, assim como de competitividade inovadora, que estão sendo investidas, para que no presente e

no futuro correspondam ao que é e ao que será de fato realizar, para abarcar como maior resolutividade as pessoas com deficiência, enquanto estudantes, profissionais ou utilizadores de serviços. Neste enforque, o olhar educacional se torna mais amplo, tem ido além do cumprimento das metas previstas nas diretrizes educacionais (BRASIL, 2008), pois envolve a formação cidadã, juntamente com a formação cultural e tecnológica, não obstante, serem estas indispensáveis ao propósito de evolução social.

Incluir a pessoa com deficiência é coloca-la frente a frente aos desafios que cada um tem que enfrentar para encontrar o seu lugar na sociedade e desempenhar o seu papel, durante o seu desenvolvimento como pessoa. Incluir a pessoa com deficiência é maior do que abstrair o estigma de incapacidade que nela recai, assim como para desencilhá-la das forças que a colocam como dependente e por isso são necessárias condições diferenciadas para que ela possa se desenvolver, para compensar o tempo em que ficaram banidas destes acessos e para que possam revelar o quanto podem ser e se realizarem.

Os outros, expressando de uma maneira vaga, mas parece adequado para o momento, precisam ver que tais pessoas ainda são vítimas de preconceitos historicamente cristalizados. (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001). Considerações sobre a educação num todo, na forma como aqui realizadas, se fazem necessárias, embora neste texto se deem com pouco aprofundamento teórico, tem como finalidade aproximar a maneira de pensar a Educação e a Educação Especial, e desta melhor compreender como a prática de ambas se revela, enquanto inserção na Educação Regular.

A Educação Especial pode ser entendida como sendo o canal, ou até mesmo como sendo o instrumento de investimento e das ações que encaminham as diretrizes que procuram atingir metas que vão além do propósito de atingir um padrão de condutas. Ambas, embora pareça desnecessária esta ênfase, não o é, são a mesma educação, embora a cisão, que ainda possa permanecer no entendimento de alguns educadores,

preconceituosamente informados, ao acompanhar estas concepções, revelam uma prática ainda segmentada, por ser oriunda de um modelo ideológico escolar no qual a deficiência deva ocupar lugares diferentes na instituição escola, assim como estava previsto para a pessoa com deficiência, um lugar diferente na sociedade.

O profissional – educador – que trabalha com a deficiência e que porta, e neste caso pode-se dizer que porte, o estigma excludente, que impregna o processo educacional da pessoa com deficiência com este matiz, o faz em decorrência da ignorância. Mesmo com toda a evolução da concepção educacional e tecnológica que está ocorrendo no Brasil e mundo a fora, ainda a concepção apartada de um modelo educacional apontando para a formação global da pessoa, seja ela com as potencialidades que tenha, permanece como resíduo de uma prática educacional museóloga e que privilegia aqueles que se mostram como melhores nos resultados pedagógicos esperados, porque todas as diretrizes são montadas para eles, baseada em um ideal de sujeito inexistente. Quase que se poderia dizer, planejada para uma concepção de sujeito incapaz de olhar a si e ao outro como necessitantes de constantes aprimoramentos. Planejada para uma sociedade estagnada, concordante da qual não se espera além da passividade e da aquiescência, dos seus educados, sobre o que lhe é ofertado como visão de mundo adequada e para ser seguida.

O mundo não é mais para cidadãos passivos e a participação da sociedade no controle social das políticas públicas é o mínimo que se espera de um país democrático. Atingir uma concepção de uma prática educacional para todos e para uma formação ampla, cidadã, inovadora e cultural, coloca o processo educacional em um patamar diferente do que se viveu nos modelos passados, no entanto, ainda é uma conquista a ser tocada na atualidade, embora já se reconheça que este enfoque esteja apenas sendo esboçado nos fóruns educacionais nacionais.

A precariedade educacional da escola pública por outro lado, que deveria ser vanguarda destas discussões e práticas, evidencia o lugar que a educação ocupa nas prioridades, quando se discutem políticas públicas. Entenda-se bem a escola pública neste contexto não inclui os educadores públicos, pois estes estão tomados pela compreensão de priorizar a inclusão social decorrente de qualquer esfera, buscando em suas lutas a prática da formação cidadã, pois têm consciência de que é o mínimo necessário para a evolução social e para o desenvolvimento de um país. Esta temática expõe quanto que a inclusão não é uma benesse, mas sim uma conquista resultante de uma guerra, que, de batalha em batalha, ocorrem conquistas na compreensão de que a deficiência é uma diferença e que a depreciação advinda desta ao sujeito que a possui é uma incoerência decorrente do desconhecimento e do preconceito.

O ESPÍRITO DO TEMPO NO PROCESSO DE INCLUSÃO

A discussão sobre os fatores macros da sociedade, que por serem enormes, podem parecer inalcançáveis e insolúveis e por isso, algumas vezes, ignorados, no entanto, se faz importante porque ela envolve toda a sistemática de como estigmas e preconceitos prevalecem na sociedade, mesmo quando indesejados. Uma forma pela qual podemos compreender como permanecem tais conceitos é considerando que somos todos influenciados pelo que foi denominado por Hegel (2001) de espírito do tempo. A geração passada de educadores e que supostamente fora formada com entendimento sobre a pessoa com deficiência, diferente do enfoque inclusivo, é a que está formando a geração atual. As concepções e valores que são predominantes na geração atual, possuem contornos emancipatórios, muito pouco presentes nas gerações anteriores, que por sua vez podem estar sendo ofuscados por valores e conceitos que compuseram a formação da geração passada e que é na atualidade a sua educadora.

A geração atual ao ser educada pela geração anterior, mesmo que aquela se esforce para acompanhar as atuais ideologias inclusivas, a margem para ocorrer contaminações é muito elevada. No entanto, como poderia ser diferente, considerando que o ciclo será constante, pois a nova geração, em seu processo de formação será influenciada pelo discurso da anterior, sendo impregnada de conhecimentos da época em que aquela fora formada, mesmo que não de maneira total, não ficará isenta.

De geração em geração, graduais avanços ocorrem, no entanto, ao prospectar um futuro diferenciado, emancipado de preconceitos, como estes aqui abordados, de certa forma, cada geração, fica aprisionada e comprometida, em algumas dimensões por valores e conceitos da anterior. Entende-se dessa forma a abrangência do espírito do tempo, na permanência de alguns credos, mesmo quando compreendidas as irrelevâncias neles contidas. Sendo assim, muitos conceitos e valores que norteiam comportamentos e entendimentos sobre como a sociedade deveria ser, gradualmente vão sendo compreendidos como inadequadas e aos poucos sendo substituídos por novos. Entende-se também como a permanência de ações discriminatórias, estão amparadas nos aprendizados anteriores e são repetidos como foram apreendidos.

Nem tudo o que uma geração pensa e acredita são de fatos pensamentos avaliados em sua significância. Muitos deles foram pensados para que pensasse que fosse sua, como algo que está na cultura e que nem é cogitada a possibilidade de ser alterada. Apenas são repetidos como se fosse algo que fizesse parte da fisiologia cultural. A necessidade de uma constante avaliação crítica em relação a valores, posturas e prioridades que fazem parte do exercício da educação revela o quanto, mesmo que involuntariamente, se pode estar atrelado em um passado equivocado, e, então constatar, que muito destes equívocos

ainda estão incluídos em legislações que regulamentam diretrizes educacionais nacionais e até mesmo em diferentes países.

Essas regulamentações estão presentes nas batalhas que insistentemente e com razão são travadas cotidianamente para tornar realidade o rol de direitos garantidos por elas e de procedimentos existentes em muitas delas. As novas leis, quando decorrentes de inovações e da participação popular, tendem a contribuir para a realização de práticas inclusivas, no entanto, se junto a elas não houver investimentos continuados, para que novas compreensões, sobre inclusão, continuem sendo ampliadas, as tendências conservadoras, por ainda impregnaram os projetos pedagógicos de grande parte das instituições escolares e comporem o imaginário coletivo de valores e conceitos presente na formação de educadores, continuarão priorizando. Fazendo uma analogia caricata, no entanto, prudente, se pode saber teoricamente, como preparar um canteiro, para cultivar determinado plantio, no entanto, se na hora de prepara-lo for descartado um ou outro ingrediente, por considera-lo desnecessário, porque amadoramente se aprendeu de outra maneira ou por desconhecimento, corre-se o risco de colher com prejuízos o que fora plantado.

As representações sociais predominantes nas discussões sobre o processo de inclusão, frente ao que a pessoa com deficiência demanda à sociedade, encaminham-se para que as concepções que viabilizam sua inclusão, como pessoa com suas capacidades e limitações, como qualquer outra, portanto de fazer parte de todas as dimensões sociais, continuem propiciando conquistas, no entanto, existem reações desfavoráveis frente as novidades que desestabilizam o que sempre foi entendido de forma pétrea e imutável, como ainda é, para alguns, a concepção de que a pessoa com deficiência é ineficiente. A pororoca derivada do confronto entre o estabelecido e o que está sendo resignificado é o que promove certas adequações conceituais e refazem comportamentos e atitudes. De forma um tanto

quanto mais adequada se pode afirmar que o conhecimento científico está se impondo ao senso comum de maneira que os argumentos excludentes possam ser vencidos pelos argumentos fundamentados em conhecimentos e práticas que comprovam outras verdades. A geração de novas compreensões é o dar-se conta do quanto ainda há de ser trilhado para que o processo de inclusão avance além do já atingido. Cabe ainda perguntar quem é esta pessoa com deficiência de hoje? E que deficiência se está considerando nesta abordagem?

VIDA SOCIAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

ADEQUAÇÃO PARA QUÊ?

Nesta seção pretende-se abordar o cotidiano social no qual a pessoa com deficiência se desenvolve e promove a sua autonomia e emancipação, assim como qualquer pessoa, no entanto, salientando alguns aspectos sobre a desigualdade de condições.

Os acessos arquitetônicos, que historicamente não tiveram pretensões de se voltar para a pessoa com deficiência, ao contrário, foram construídos para valorizar a mobilidade e a adequabilidade da maioria das pessoas, correspondem ao padrão de desenvolvimento, físico, senso-perceptivo e mental. Para constatar o despreparo das obras arquitetônicas não é indispensável retornar no tempo, basta analisar a partir da década de 80. Período em que intensificou a presença do paradigma da inclusão, nas falas dos educadores e que passou a percorrer os meandros sociais com certo espanto e perplexidade, para comparar o que fora, arquitetonicamente, construído considerando as demandas decorrentes das pessoas com deficiência. Os elevadores, talvez, tenham sido o meio de transporte que mais avançou neste sentido, pois na maioria deles se encontra em Braille o número dos andares juntamente com as teclas com numeração romana.

Quanto aos aspectos jurídicos há de se considerar, que entre os direitos legais e as possibilidades reais de acessos existentes, há uma grande distância, assim como existe um vazio entre o conhecimento da necessidade de adaptações arquitetônicas, de sinalizações e de propriedades correspondentes a cada grande área possível de deficiência humana e a existência factual destes recursos. Pode-se dissertar sobre estas constatações por diversos olhares, no entanto, a precariedade destes acessos em nossa sociedade, revela a sua despreocupação com a deficiência, ainda que sejam previstas certas garantias legais, há muito a fazer (BRASIL, 1999). A sociedade lida com o pragmatismo e com a eficiência, visando resultados favoráveis e descarta tudo aquilo que entende como sendo investimentos a mais e com despesas "desnecessárias". Embora esta concepção esteja mudando, nem sempre houve esta predisposição, diria que a naturalização da exclusão, em geral a tudo o que requer melhores cuidados, ainda está presente nas representações sociais. Em relação à pessoa com deficiência não é diferente, infelizmente.

A arquitetura predominante nos prédios públicos e nas residências demonstra que não havia espécie alguma de intenção ou de investimentos voltados para suprir estas demandas. Não havia entendimento, conscientização, de que as pessoas com deficiência deveriam compartilhar os espaços públicos e sociais, num todo, como qualquer cidadão o faz. Encobertos pela negação e pelo desconhecimento, estas situações eram irrelevantes e até mesmo aversivas. Era melhor que os diferentes não se aproximassem muito dos iguais, pois, misticamente, poderiam trazer maus presságios em alguns casos. Permeadas por estas circunstâncias poucas pessoas com deficiência se atreviam a se apresentar francamente à sociedade para conquistar os seus direitos, ocupar os seus lugares como profissionais ou como cidadãs (SASSAKI, 2009). A margem, era o lugar delas e com o consentimento ignorante da maioria que apenas mantinha o que era determinado que devesse ser.

FAMÍLIA DEFICIENTE?

As famílias se recolhiam tornando-se cautelosas em apresentar o seu integrante com deficiência e algumas até mesmo os escondiam, com preocupações de como elas seriam tratadas, pelos demais. As pessoas com deficiência e a própria família poderiam sofrer discriminações socialmente aceitáveis, em épocas passadas. Na calada, nos bastidores, nas salas das grandes propriedades, e nas de menores recursos, os mais sentimentais manifestavam suas condolências, pena e acolhimento à distância. Há poucos anos os preconceitos existentes eram transmitidos por meio das próprias práticas profissionais, como as ações pedagógicas e terapêuticas, que por sua vez aprendiam como sendo aquelas propostas as mais adequadas para "ajudar" no desenvolvimento, que na realidade visavam equalizar o déficit em relação ao modelo estandardizado e socialmente idealizado. Eram estes modelos de práticas que eram ensinadas aos poucos profissionais que se destacavam para trabalhar com tais pessoas. Como dissertado, essas práticas eram oriundas do conhecimento da época e por muito tempo prevaleceram. Compõe o conjunto arquetípico da evolução social e se fazem presentes mesmo contra a vontade daquele que já entenderam que não é dessa forma que se deve lidar com a pessoa om deficiência, no entanto, nas entranhas da sua vontade, ainda, em muitos se manifesta, involuntariamente, a repulsa preconceituosa, como a reação reflexa da perna que se estica quando o joelho é martelado em fio neuronal correspondente a este movimento.

Em uma reflexão realizada nesse sentido, foi relatado que em uma turma de estudantes de Psicologia, no final dos anos 70 e início dos anos 80, havia um estudante usuário de cadeira de rodas. Poucos dos demais estudantes da turma, se envolviam com ela, embora todos com ela conversassem e a cumprimentavam, raramente era falado sobre a sua eficiência locomotora. Com notas elevadas e com um espírito alegre e

positivo, nada exagerado, mas predominava em sua fala este tipo de humor. Era reservada, mas não se omitia de participar, quando provocada em alguma tarefa acadêmica ou social. O prédio no qual estudava, tinha três andares e na maioria dos semestres a sala de aula era alocada no terceiro andar. Na época, início dos anos 80, embora o paradigma da inclusão já fosse embrionário, não se pensava em acessibilidade.

Esse termo não era utilizado frequentemente para estas situações. Poucos se davam conta de quanto era difícil para esse estudante acessar a sua sala de aula. Hoje fazendo uma reflexão, a dificuldade parece ter sido a maneira que a instituição encontrara para manifestar o seu desagrado em ter esse estudante em seus bancos educacionais. O que acontecia e quase todos os colegas e demais estudantes assistiam, era o exercício diário dos pais, um casal não muito jovem, um carregando-a, no colo, enquanto subiam os andares e o outro carregando a cadeira, três andares acima. Essa cena não ocorreu uma ou duas vezes, nem por um ano ou dois, mas durante cinco anos, tempo mínimo para a graduação em Psicologia.

Esta cena tocava a todos sem dúvida e reflete o entendimento da época sobre a deficiência. As dúvidas sobre como proceder perpassavam pelas pessoas, porém não sabiam como lidar e nunca receberam orientação alguma sobre como proceder. Ninguém se apresentava para tal oferta. Oferecer ajuda? Alguns acreditavam que se ajudassem poderiam ofender os pais, que se esmeravam neste exercício diário.

Os pais recorreram algumas vezes aos dirigentes da instituição e coordenadores do curso, para que fossem disponibilizadas salas no plano térreo do prédio, mas a resposta, praticamente era sempre a mesma. O cuidado que se tinha na época era para que as ações enquanto colegas não implicassem em ofensa aos pais, que exerciam os seus papeis de cuidadores sem nunca expressar qualquer desgosto ou pedido de ajuda explícito, para o trajeto que fizeram durante todo o tempo de estudo do filho deles.

É difícil ter certeza do que era composto o comportamento das pessoas que conviviam, diariamente, como esta situação, mas evidentemente que se tratava de desconhecimento e de um desconhecimento que encaminhava ações de não envolvimento, ou seja, a pessoa com deficiência poderia ser tratada com cuidado pelo outro, mas não como uma pessoa que poderia desfrutar das mesmas condições que o não deficiente. É difícil dizer exatamente como esta situação era experimentada pela comunidade envolvida.

Muitas vezes revelavam explicações contraditórias como o temor ao compromisso assumido por aquele que oferecesse ajuda uma vez, como se, a partir desse ato, devesse cumpri-lo para o restante do tempo enquanto o curso transcorresse. Absurdas eram as argumentações que tangenciavam racionalizações e negações frente a uma realidade desafiadora, assustadora e desconhecida. Hoje é fácil reconhecer o preconceito presente nestas atitudes, assim como é fácil compreender que as minorias foram por muitos séculos oprimidas, mas naquela época era tudo muito confuso. A turma conviveu durante cinco anos com estes pais, - cumprindo os seus papeis de cuidadores - sem que pudessem contar com quaisquer contribuições, salvo um pequeno grupo de colegas, que o conheciam do ensino médio e possuíam certa proximidade com a sua família. Paradoxalmente, estudante estava sempre presente e integrado às atividades acadêmicas ou sociais e se relacionando muito bem com qualquer um da turma. Para o estudante, talvez, tudo isso lhe parecesse correto. Pode parecer acalento ou dissimulação, mas era assim que a sociedade pensava sobre deficiência naquela época. Certo ou errado? Totalmente equivocado hoje em dia, no entanto, considerando o contexto não havia a consciência das demandas e nem do processo excludente que as pessoas com deficiência estavam expostas. Se tratava de desconhecimento por um lado, pois não havia incentivo para que a pessoa com deficiência fosse compreendida de outra maneira e por outro lado o viés produtivo não enxergava potencial de trabalho

nestas pessoas e, sendo assim em sociedade em que o resultado contabilizado em capital é essencial, se tornava menos custoso proporcionar apenas assistência a estas pessoas, mesmo assim precária e excluindo do convívio em escolas regulares, na grande maioria das vezes.

REPRESENTAÇÃO COLETIVA DA DEFICIÊNCIA

No Brasil, conforme IBGE (2010) existem 45.623.910 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, o que corresponde a 23,9% da população. Destes 58,3% são cegos, 21,6% são pessoas com deficiência física 15,8% são surdos e 4,3% são pessoas com deficiência intelectual (BRASIL, 2012). Em torno desta população ainda existem muitas dúvidas e muitas falas claras sobre como tratar com ela durante o convívio social. Felizmente e não sem tempo, as discussões e avanços do processo inclusivo têm oportunizado situações para que conceitos distorcidos, ainda predominantes sobre a deficiência sejam repensados. A diferença costuma desestabilizar as pessoas e há resistência para aceitar que a diferença seja assimilada como possível e incluída no cotidiano social e no arcabouço intelectual. Lidar com o que se conhece é natural e flui sem maiores alterações, diferente de quando se depara com situações desconhecidas, na qual há de se improvisar ações, tendo como base somente o que é conhecido, além de ter que superar o medo e a ansiedade que se manifestam frente ao desconhecido.

Nas situações de protagonismo e de roteiristas é que aparece a forma predominante de entender a deficiência. São nestas situações que constata a importância dada à pessoa com deficiência. É quando há de se fazer escolhas na prioridade de políticas públicas que se descobre a diferença entre o discurso inclusivo e pratica conservadora excludente. Se conhecer, aprender e superar preconceitos são desafiadores para os

estudiosos do assunto imagine como pode ser constrangedor ou até mesmo natural para o leigo, lidar com paradigmas em torno da deficiência no dia a dia de forma conservadora.

A inclusão da pessoa com deficiência implica em considerar a diferença dela, de maneira que a diferença seja uma característica e um desafio, mas não um motivo de afastamento ou desprestigio. Considerar a diferença é maior do que a condição – física, intelectual ou sensorial – diferenciada, é a naturalização da diferença, no sentido contrário à sua negação, quer dizer que ela deve ser algo percebido assim como são entendidas quaisquer qualidades humanas e nela seja investido para que haja condições do cidadão com quaisquer características possam conviver de igual. No entanto, há uma série de regras corriqueiras que foram estabelecidas durante este convívio, que são transversais à tentativa inclusiva e neste aspecto, mais dificultam do que colaboram para que este processo se estabeleça. Incialmente pode-se referenciar a maneira como se aprende a lidar com os instrumentos que a pessoa utiliza, sejam estes órteses, próteses, cadeiras de rodas ou outro qualquer.

Sobre estes, existe uma aura compondo dogmas, no mínimo complicadores da interação e uma delas é sobre o cuidado que se deve ter ao interagir com estes artefatos – tecnologias assistiva – quando utilizadas como instrumentos de complementação da deficiência. Embora não seja de concordância de todos, estes instrumentos, em princípio, para não complicar ainda mais a inclusão da pessoa com deficiência, devem ser tratados como se lida com qualquer instrumento que corrija a deficiência de qualquer pessoa, desde um par de óculos de grau até a prótese de um membro inteiro. No entanto, são repassadas orientações de que não se deve tocar sem a permissão da pessoa que utiliza um destes recursos, ora se deve considerar com a mesma distância e aproximação as órteses e próteses, assim como se trata a distância na qual as pessoas se colocam na convivência com as pessoas com deficiência.

Assim é a maneira respeitosa e adequada no convívio com a pessoa com deficiência. Isto é óbvio, assim como não se pode passar as mãos uns nos corpos dos outros sem a permissão entre quem está interagindo, não se pode brincar de rolimã com a cadeira de rodas sem a sua permissão e participação conjunta. Isto é uma regra socialmente estabelecida. É a mesma etiqueta de conduta que serve para uma população para a outra também. Sem exageros, portanto, na relação que se estabelece com a pessoa com deficiência, é neste sentido que deva haver a naturalização. Proporcionar a aproximação do relacionamento e do respeito com as normas de condutas estabelecidas com qualquer pessoa. Agindo assim é provável que todos se sintam à vontade e a deficiência não é desconsiderada e nem valorizada, ocupando o lugar que lhe é natural.

A família da pessoa com deficiência é outra situação que se deve atentar para algumas reflexões sobre a maneira como é percebida, pois a tendência é fazer dela uma vítima, que fora escolhida pelo destino para cumprir um carma. De certa forma a família contracena com a deficiência com identificação, atribuindo-se restrições na sociedade, por considerar que contêm algo a ser rejeitado (ASSUMPÇÃO JUNIOR, 1993). Por outro lado, todo o esforço que a família tende a realizar no sentido de investir para que a deficiência seja superada, no que de fato for possível gera um relacionamento recíproco acentuado, proporcionando que a deficiência ganhe espaço na dinâmica familiar. Nesta abordagem, não se está focando em uma deficiência específica, embora seja citada uma ou outra como exemplos, mas sim tratando o conceito de deficiência de maneira ampla e como este incide sobre a pessoa e ressoa na sociedade. Procura-se trazer a tona o que se entende que a pessoa com deficiência pensa em nível de compreensão de seu momento histórico contextualizado e do seu estado de ser.

A escola é outro lugar de extrema importância, quando se refere à pessoa com deficiência e que está em processo educacional. O conceito e deficiência antecede a escola, ele está

na sociedade e a família, como núcleo desta a reproduz, assim como aprende as diferentes formas de lidar com este fato. Portanto, quando o aluno (a) chega na escola ele (a), com ou sem deficiência, traz consigo a maneira como aprendeu a lidar com isso. A escola por sua vez, cada qual, com a sua ideologia e certo grau de discernimento sobre esse mesmo tema, vai educar seguindo suas tendências, embora norteada pelas legislações nacionais (BRASIL, 2014). Os pais, assim como a microrregião onde está alocada, contribuirão da mesma forma. Esta rede que se estabelece entre entendimentos diversos sobre a temática da pessoa com deficiência gera discursos e destes é que enriquecem as representações sociais. Estas serão alimentadas pelo poder da persuasão, advindo das intensidades e perseverenças das versões com as quais as pessoas interagem.

Tudo isso é muito rico e indispensável para que a atualização conceitual aconteça. A escola neste sentido, embora não possa ser entendida como agente isolado, torna-se o lugar onde o conceito de deficiência pode ser trabalhado em teoria e na prática. Isso é um processo complexo e difícil, pois nada está estabelecido, assim como tudo está acontecendo e por acontecer. No entanto, a escola tem que ter claras as suas pretensões ideológicas e ser transparente em seu plano pedagógico, expondo seu entendimento sobre qual é o lugar que a deficiência ocupa e qual é o entendimento que as pessoas – professores, técnicos, alunos, pais e comunidade – que dela participam possuem sobre as políticas públicas nacionais, que se referem a este tema e como ela está utilizando isso tudo.

A escola é geradora de conhecimento em seus diversos níveis e é a instituição responsável, além da educação formal, pela formação da opinião cidadã. Atualmente, a participação dos alunos e das famílias e comunidade junto aos desafios dos rumos dados a escola pública é intensa. Para alguns pode representar exageros ou mesmo algo descontextualizado, mas se a escola é pública é o público que deve defendê-la, assim

como promovê-la e fazer dela porta voz para propagar o que entende por educação e no caso, como pretende educar os estudantes a respeito das potencialidades humanas.

Por fim abordar trabalho na sequência dos lugares sociais ocupados pelas pessoas, compondo o ciclo família, escola e trabalho, por ser mais um lugar que merece destaque, quando abordamos a pessoa com deficiência em sociedade. O trabalho é o lugar onde as pessoas se realizam e produzem.

A pessoa com deficiência, historicamente, fora excluída da sociedade e uma das explicações para justificar o fato de ela não ter ocupado este lugar, fora a justificativa de ela era improdutiva, portanto, como tudo que tem valor na sociedade onde o capital impera é o que produz mais capital e a mercadoria que possui valor agregado, portanto, ser uma pessoa com deficiência era o mesmo que ineficiência e sem capacidade de produzir capital – lucro. O desenvolvimento tecnológico contribui em muito com as suas inovações aplicadas à deficiência e com isso, junto com a compreensão de que os direitos humanos são para todos, estes cooptaram a pessoa com deficiência para o mundo da eficiência e da produtividade. Tudo isso ainda é muito recente, um pouco mais de três décadas no Brasil.

CONCLUSÃO

É, a presença da pessoa com deficiência nos âmbitos sociais indispensáveis a sua inclusão e isso tem sido possível com a participação da família, da escola, do trabalho e de ações governamentais que conjuntamente têm propiciado o avanço e solidificação deste processo. O respeito aos direitos humanos e toda a movimentação que tem acontecido em nível nacional e internacional favorece para que a pessoa com deficiência seja vista como uma pessoa como outra qualquer, isso quer dizer que além dos seus direitos, indispensavelmente, as suas necessidades e desejos passam a ser considerados de maneira natural, em uma sociedade com menos preconceitos. Junto a

isso o conhecimento mais aprofundado sobre as características e necessidades da pessoa com deficiência agregou conceitos antes atribuídos as pessoas sem deficiência. Os conhecimentos adquiridos durante o enfrentamento de preconceitos têm propiciado avanços no processo inclusivo da pessoa com deficiência. As tecnologias assitiva, decorrentes das inovações tem contribuído para compensar e superar as deficiências de algumas pessoas e isto favorece que ela seja inserida no mercado de trabalho.

Antes do trabalho elas têm favorecido o processo educacional, assim como tem permitido para que as famílias refaçam suas interpretações sobre as potencialidades da pessoa com deficiência. A pessoa com deficiência sendo considerada a partir do que ela pode contribuir em sociedade deixa de ser uma despesa e passa a ser uma pessoa com condições de produzir, e produzindo é incluída. Muitos avanços têm se efetivado no mundo da pessoa com deficiência e estes tem superados defasagens arquitetônicas como sociais estabelecidas há vários séculos. Mesmo com os avanços, até aqui alcançados o processo de inclusão da pessoa com deficiência continua sendo um desafio para o conhecimento, a ciência e a inovação tecnológica, que estão aprendendo melhor sobre como esta população se caracteriza e sobre as suas demandas. Esta aprendizagem tem favorecido a todas as pessoas. Não se trata de um enaltecimento da deficiência, mas uma forma de encerrar este artigo considerando que a inclusão não é um ganho desta ou daquelas pessoas, mas sim uma qualificação da vida para todos.

REFERÊNCIAS

ASSUMPÇÃO JUNIOR, F. B. **Deficiência mental, família, sexualidade**. São Paulo: Memnon, 1993.

BRASIL. **Declaração de Salamanca.** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais dos Direitos das Pessoas Deficientes. 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br . Acesso em: 26 mar. 2016.

BRASIL. Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999. **Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.** Brasília, 1999.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.** 1999 a. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm> . Acesso em: 20 mar. 2016.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 14 nov. 2015.

BRASIL. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.** 2001ª. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10260.htm >. Acesso em: 02 nov. 2015.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. I**nstitui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior;** altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm>. Acesso em: 12 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados**

em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm> . Acesso em: 12 nov. 2015.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 14 nov. 2015.

BRASIL. Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência / Luiza Maria Borges Oliveira / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) **/ Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência;** Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Brasília, 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 02 abr. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 02 abr. 2016.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.) **Habitantes de babel:** políticas e poesias da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 119-137.

GIDDENS, Antony. **A constituição da sociedade.** 2. ed. São Paulo: Marins Fontes, 2003.

HAWKING, Stephen. **O universo numa casca de noz.** São Paulo: Mandarim, 2001.

IANNI, Octavio. **Teorias da globalização.** 5. ed. Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **A Razão na história:** uma introdução geral à filosofia da história. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas: Autores Associados, 2004.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: histórias e políticas públicas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez Editora, 2005

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, ano XII, p. 10-6, mar./abr. 2009.

SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO E PSICANÁLISE

É B
A T D E R M P R O F E S S O R E S : I
A S D I Á L O G O S E F I E N T R E I
C A D E E D U C A Ç Ã O O C I E D C
K N L T P S I C A N Á L I S E Z K Í Õ
J P E S P E C I A L I Z A D O G H H I
D I O A P R E N D I Z A G E M A W T
Q V C M K
S C E D F
F F V S D
N D U E O
S E F N G O W E Y Ã U Ç N V A K D I
E S U N D P L G L O O A N S O L S Ç

ARIANE SANTELLANO DE FREITAS

CLAUDIA FLORES RODRIGUES

PENSAR SOBRE O TERRENO DA EDUCAÇÃO É DEPARAR-SE COM ALGUNS FATORES DESFAVORÁVEIS CONCERNENTES A ESSE MEIO, TANTO NO QUE DIZ RESPEITO AOS EDUCADORES QUANTO AOS EDUCANDOS, VISTO E SENTIDO COMO ALGO INCERTO, E EM ALGUMA MEDIDA, DESANIMADOR.

Somando-se a isso, o fazer do professor encontra percalços difíceis de serem contornados, sendo sentidos por esses profissionais não somente em termos de uma impossibilidade, mas como uma impotência; fato este que acaba por minar e restringir as suas práticas. Entretanto, é justamente por esses aspectos aparentemente desfavoráveis que convocam a diversos autores a se debruçar sobre esse campo a fim de pensar sobre as possibilidades que, por vezes, parecem ocultas.

No processo de aprendizagem entram em cena alguns aspectos que dizem da invenção e reinvenção desses profissionais enquanto sujeitos. Nessa conjuntura, abre-se campo para refletir sobre esse prisma da educação com vistas na subjetividade, em que "restos e intervalos, travessias e muralhas, experiências e rupturas, vida e morte" (SOLIS, 2010) apontam para essa constante construção de si mesmo, para além da construção de docentes exclusivamente.

Esse escrito visa propor algumas reflexões acerca das contribuições que a psicanálise pode oferecer ao campo da educação, uma vez que se acredita que ao se tomar certa distância da exclusividade de uma prática ou teoria, servindo-se do aporte de outros campos de conhecimento, novas possibilidades de apreensão e olhar são lançadas frente a esse fazer. Para tanto, partiremos de algumas breves considerações sobre a formação de professores, com base em autores da educação para chegarmos até alguns aportes psicanalíticos advindas da teoria de Freud e Lacan.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS REFLEXÕES TEÓRICAS

Esse escrito visa lançar questões que possibilitem a reflexão a cerca do ato de ensinar, enquanto um fazer que envolve diversos sujeitos. Nesse sentido, cabe aqui pensar no papel do professor nesse ensejo, bem como nos movimentos advindos deste que acabam por influenciar diretamente no processo de aprendizagem dos alunos. Refletir sobre a escola requer que alguns aspectos que norteiam essa instituição sejam propostos, uma vez que o que se pretende é avançar enquanto teoria e prática, não recaindo em ideias já estabelecidas e calcificadas. Acredita-se que a psicanálise pode oferecer subsídios para que se pense em alguns aspectos no âmbito educacional, em que o acento recaia sobre as relações e, com isso, sobre os sujeitos.

Ferry (2004) propõe através de uma perspectiva psico-sociológica que todo aspecto que se refira à formação se depara com uma articulação entre a trajetória pessoal do professor e as exigências institucionais da formação profissional. Desse modo, entram em cena questões concernentes ao sujeito, a saber, o que significa ser docente, o que diz do seu desejo de ensinar, a imagem que o professor possui, a sua relação com os alunos, colegas e consigo mesmo, etc. Não cabe nesse ensejo, portanto, aspectos que se restrinjam a implementação de programas e conteúdos de aprendizagem, ainda que estes sejam indispensáveis para formação, visto que se configuram como suportes e condições para que essa aconteça.

Somando-se a isso, Ferry (2004) assinala que formação é algo que tem relação com a forma. Formar-se implica na aquisição de uma determinada forma de atuar, forma de refletir, forma de aperfeiçoar. Nesse sentido, a formação é uma ideia diametralmente oposta à noção de ensino-aprendizagem, ainda que esta última possa estar imbricada no processo formativo. Portanto, a formação alude a um processo dinâmico em que se consiste em encontrar formas para que seja possível cumprir

com certas atividades no exercício de um oficio, ou seja, para que haja condições de se exercer uma prática profissional, onde se pressupõe conhecimentos, habilidades, representação do trabalho a ser realizados, da profissão exercida, etc.

Essa dinâmica de formação consiste em um desenvolvimento do sujeito, no qual será orientado de acordo com os seus objetivos buscados, bem como com a posição que ocupa. Assim sendo, Ferry (2004) sublinha que uma formação não é algo que se receba do outro; ninguém forma ninguém, pois pensar em formador/formado implica em uma posição ativa e outra passiva: É o próprio sujeito que se forma enquanto tal, ainda que o faça, através de mediações, isto é, formadores (mediadores humanos), leituras, circunstâncias, relações com os outros, etc.

Dito isso, Ferry (2004) destaca três condições para a realização de um trabalho de formação sobre si mesmo, a saber, condições de lugar, de tempo e de relação com a realidade. Ou seja, é necessário de um tempo, de um espaço para que seja possível refletir (tanto no sentido de fazer reflexão, como no de se fazer reflexo) e compreender acerca dos percursos e das possibilidades do docente. Além disso, há que se desprender da realidade para poder representá-la, pois "quando se está em um lugar ou em uma ação de formação se trabalha sobre as representações" (FERRY, s.p.).

Posta essas considerações, a formação de indivíduos precisa ser pensada a partir de um processo contínuo e sob uma perspectiva integral. Entram em cena as possibilidades e inclinações do sujeito, movidas pelo seu desejo, atravessado pela realidade. Desse modo, há uma impossibilidade em manter um modelo unitário de formação onde haja uma ideia linear e homogênea, acrescenta Larrosa (1998). O processo formativo, segundo o autor, refere-se justamente a um trajeto não normatizado, no qual a apreensão do mundo se faz a partir da dissolução dos modelos já estabelecidos e fixados.

Nessa direção, Pereira (1996) defende que o que está em questão na formação de professores não são as habilidades, as competências ou os saberes, mas como se chegou a ser o que se é. Esse apontamento refere-se ao que o autor chamou de "professoralidade", em que o foco recai sobre esses movimentos de subjetivação do docente, chave para se pensar sobre a formação de professores:

> Entendendo a professoralidade como uma marca, um estado singular, um efeito produzido no (e pelo) sujeito (Pereira, 1996), somos levados a entender que os movimentos de constituição de si (a estética) produzem num mesmo lance o sujeito e o professor. O sujeito se professoraliza e se subjetiva ao mesmo tempo. E, ao se professoralizar, contribui para a subjetivação de outros sujeitos (PEREIRA, 2010, p. 10).

Além disso, Pereira (2010) destaca a importância do constante questionamento que o professor necessita fazer acerca do seu processo de formação (professoralização), bem como do processo de subjetivação, porque o autor acredita que essa é uma via potente para que esses processos sejam infindáveis. Ou seja, que os professores se coloquem na posição não tanto de buscar as respostas, mas no modo como lidam com essas e como manejam as perguntas e os efeitos que essas produzem:

> Colocar em questão processos e modos de subjetivação e professoralização, seus contextos, suas circunstâncias, as formas de racionalidade que neles operam, os projetos que deles emergem, os efeitos produzidos, tudo ajuda a renovar constantemente os valores que entram em cada composição (PEREIRA, 2010, p. 64, 65).

Mendes (2005) postula que no ato de educar há uma contínua reconstituição, reorganização e transformação da vida, onde está imbricada, com isso, a reflexão permanente. Esta última, não se dando no vazio, isto é, não propondo que

o professor possa tomar certa distância de si, sem, contudo,

desprender-se de si, possibilita que o sujeito se depare com suas limitações e avanços. Assumindo esse lugar de reflexão de sua própria formação, fica viável ao professor que a sua ação seja reinventada de modo constante "conferindo sentido humano e ético ao ato de ensinar" (HAGE, 2011, p. 9).

Trata-se, desse modo, de uma permanente construção, de uma história de invenção constante por parte do professor frente ao seu fazer. O profissional precisa experimentar-se ora na posição de agente, ora na posição de agido, caracterizando-se ele mesmo como palco de experimentação. Em meio a essa vivência de professoralização é possível ao sujeito avançar frente as suas questões subjetivas, uma vez que esse processo o convoca a extrair marcas, signos e traços, gerando o permanente conhecimento de si (PEREIRA, 2008).

DA PSICANÁLISE NO ATO DE EDUCAR

Freud (1937) afirma que ao lado da psicanálise e da política, a educação seria um ofício impossível, visto que sempre há limites colocados ao que se pretende fazer. Há, nesse sentido, um hiato significativo produzido entre a tentativa de transmissão de saber por parte dos educadores e a impossibilidade de apreensão deste do lado dos alunos. Esse paradoxo presente no contexto de ensino acaba por atravessar o fazer dos profissionais, em que apesar do empenho dos mesmos, da família e às vezes da comunidade, não há um reconhecimento por parte daqueles que seriam beneficiados diretamente por essas ações, ou seja, a transmissão de saber fica em falta por nunca conseguir se efetivar completamente. Nesse sentido, os métodos educativos compõem ao lado da formação do psicanalista, uma prática no qual o que se transmite, em última instância, é justamente a falha para além do saber.

Quando esse caráter impossível do ato de educar não é identificado, esse fazer acaba por levar os profissionais a vivê-lo

como impotência, colhendo os frutos desse descompasso. Desse modo, se o fracasso é experimentado como uma impotência e não como uma impossibilidade, o "desejo de viver" assinalado por Freud (1937) no que tange à escola e os educadores diante das suas insuficiências, torna-se difícil de aplicar.

Pereira (2013) aponta que o professor vive sua angústia de estar diante da incerteza do seu ato, das suas ambivalências, pulsões, manifestação da sua sexualidade e da dos outros, da irrupção da violência, etc., sob o prisma da impotência. Entretanto, o autor coloca que um salto fundamental que precisa ser considerado entre a ideia de impossibilidade dissertada por Freud (1937), que se refere ao necessário, ao impossível, ao possível e ao contingente; e a noção de impotência, introduzida pela lógica de Lacan (1969-1970) para se opor, e com isso destacar, a ideia anterior.

> A insuficiência, a incerteza, o insucesso podem ser traduzidos, por um lado, ela impossibilidade, segundo a qual o discurso dependeria daquilo que lhe é imprevisível ou contingente, porém, por outro lado, podem ser traduzidos pela impotência, já que a verdade que o discurso enuncia é contradita ou contestada por seu efeito. É essa contestação que parece ser a mola-mestra da sensação de impotência do professor mediante seus vieses ou, dito de outra forma, a mola-mestra de um sentimento de insuficiência diante do qual não há mesmo (em seu discurso) condição de se fazer nada (PEREIRA, 2013, p. 487).

Diante dessa aproximação possível entre psicanálise e educação, cabe maturar o quê no ato de educar pode avançar enquanto um fazer que se vale justamente daquilo que escapa às tentativas e esforços dos profissionais. Isto é, a psicanálise pode oferecer subsídios que permitam pensar em um fazer que se efetiva por aquilo que falta. Há, portanto, a possibilidade de olhar para a insuficiência decantada da prática educativa como mote para o processo de educação.

Sobre a psicanálise embebida na educação, Jerusalinsky (2005) observa que os atuais educadores, ainda que possam não estar cientes de se valerem de uma torção psicanalítica do

discurso, abrem caminho para que o sujeito do inconsciente possa manifestar seu saber, sem tropeçar em profissionais que restrinjam suas práticas a épocas positivistas. Assim sendo, o que o autor sublinha é a abertura do campo da educação em que o saber inconsciente, proposto pela psicanálise, ocupe lugar de importância em detrimento da exclusividade do saber teórico.

Cabe retomar que com base na noção freudiana de inconsciente que se refere a fenômenos limítrofes como sonhos, os chistes, os atos falhos, os lapsos de linguagem e esquecimento de nomes, os sintomas neuróticos e etc., Lacan (1972-1973) propõe o inconsciente como um saber. Nesse sentido, o discurso psicanalítico renovou a questão do saber colocada por Descartes, pois "a análise veio nos anunciar que há saber que não se sabe, um saber que se baseia no significante como tal" (p. 129). Ou seja, que o saber para psicanálise reporta para o saber inconsciente, no qual o sujeito sabe, embora não saiba que sabe; construção essa possível frente ao processo de análise.

Dito isso, os educadores podem valer-se desse aporte psicanalítico partindo do pressuposto de que para além do conhecimento teórico, há questões do sujeito que entram em cena no processo de ensino. Logo, os equívocos produzidos pelos alunos, podem ser lidos não mais como falhas na aprendizagem, mas de acordo com "o valor de reveladores de um sujeito de saber que não se sabe a si mesmo, mas que se torna legível nestes impasses do inconsciente na linguagem." (JERUSALINSKY, 1995, p. 9, 10).

Somando-se a isso, Kupfer (1995) assinala que quando o educador abandona o exclusivismo das técnicas de adestramento e adaptação e renuncia aos métodos de ensino fechados, absolutos e inquestionáveis; seu ato passa a incidir sobre o sujeito. Coloca, assim, os objetos do mundo a serviço desse aluno-sujeito que anseia por fazer-se dizer, por representar-se naqueles objetos da cultura, escolhendo-os de acordo com

aqueles que o representam. Desse modo, a aprendizagem se estende a questões inerentes ao sujeito, fazendo recair o acento sobre ele e não sobre o conteúdo a ser transmitido.

Sobre esse aspecto da transmissão, Stolzmann e Rickes (1995) questionam o que afinal se transmite quando se fala em educação e se é possível falar em transmissão diante do par ensinante/aprendente. Assim sendo, as autoras também reportam ao engodo presente na prática educativa, onde esses dois polos são vistos em termos de uma continuidade, como se aquilo que acontece para um, tivesse repercussões diretas no outro, isto é, que o fato de que o educador queira ensinar, garanta o aprendizado no outro. Frente a isso, as autoras propõem que a psicanálise pode oferecer, a exemplo do que Freud (1933) propôs, não somente um campo de conhecimento, mas uma experiência aos educadores que aponta para o que está em causa no sujeito-professor, isto é, uma questão concernente ao seu desejo.

Desse modo, uma vez que o campo da educação possa valer-se da psicanálise para deslocar-se de um fazer estritamente metodológico, mas que permita trazer à cena questões que remetam ao sujeito cabe pensar no papel que o professor ocupa frente ao ato de ensinar. Afinal de contas, que lugar é esse que o educador ocupa para além de um transmissor de conhecimento?

Freud (1914) destacou a importância do fenômeno da transferência como aspecto presente na relação professor/aluno, de modo que possibilite novamente olhar para o contexto de ensino-aprendizagem de acordo com a contribuição psicanalítica. Para o autor, o que o aluno transfere ao professor são restos de uma relação primordial passada, experimentada na infância. Nesse sentido, a vivência em transferência sempre convida o sujeito a voltar ao ponto de origem, onde embora esse não se lembre desse vivido relacional primário, o expressa pela atuação em que uma série de experiências psíquicas são renovadas e endereçadas ao professor que passam a ser

> nossos pais substitutos. Foi por isso que, embora ainda bastante jovens, impressionaram-nos como tão maduros e tão inatingivelmente adultos. Transferimos para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa. Confrontamo-los com a ambivalência que tínhamos adquirido em nossas próprias famílias, e, ajudados por ela, lutamos como tínhamos o hábito de lutar com nossos pais em carne e osso (FREUD, 1914, p.249).

Sobre a transferência no âmbito da educação, Kupfer (1989) aponta para o desejo de saber do aluno, ancorado no professor como resultado desse fenômeno. Para autora "transferir é então atribuir um sentido especial àquela figura determinada pelo desejo" (KUPFER, 1989, s.p.). Assim sendo, tanto o analista que vive os efeitos da transferência do seu analisante, o professor torna-se depositário de algo que pertence ao seu aluno. Há, portanto, um atravessamento do estilo do educador e da relação deste com o aluno no conteúdo ministrado, que podem gerar identificações variadas; tanto com o conteúdo em si, quanto pelo interesse no estudo, o que acaba por incidir sobre a formação do Eu.

A noção de transferência traz para cena a ideia de investimento por parte do aluno, ou seja, o professor foi investido pelo desejo desse e a partir disso, a palavra do educador ganhou poder e passou a ser escutada, uma vez que o desejo transfere sentido e poder à figura do professor (KUPFER, 1989). Logo, o aluno dirige-se ao professor de modo a atribuir-lhe um sentido conferido pelo desejo, o que coloca o professor como parte do cenário inconsciente. Disso resulta dizer que a fala do educador, assim como a do analista, colhida no campo da transferência, será escutada desde esse lugar em que essas figuras são colocadas, isto é, internas ao inconsciente.

Sérios. Ativos. Pacatos. Agressivos? O que define nossos alunos? Como se definem entre atos e palavras, nossos professores? Analisar não é a palavra. Pensar pode ser um bom começo. O desafio de trabalhar no campo educacional, neste caso, do AEE, representa um desfio de desenvolver o sentido de pertencimento na esfera da educação com um olhar plural para aquilo que é singular: o ser humano. Existe uma trama entre estar ciente do papel docente e significar esta presença no contexto do AEE. Melhor dizendo: trabalhar na sala de recursos, estar disposto a dar e receber, muito depende do entendimento da importância do aporto psicanalítico nas práticas diárias. Existe assim os fios tecidos e tramados na engenhosa trama das relações que se dão a partir do atendimento e do entendimento entre a teoria e a prática do profissional em educação.

Assim, pode-se partir da pergunta; quem são esses professores? Quais as formas de reconhecer e valorizar suas múltiplas formas de pertencer à escola? A experiência de aprender e ensinar no processo de inclusão contribui, de forma única no processo de autoconhecimento do professor.

Pode-se dizer que o ato de aprender a se reconhecer necessita de um olhar aberto, hibrido, de longo alcance. Para Walter Benjamin (1996), a relação entre a sabedoria e a possibilidade de tornarmo-nos sujeitos da experiência cria uma relação antagônica entre tais instâncias: quanto mais uma cresce tanto mais a outra declina. Nas palavras do autor: Se a arte da narrativa é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio. Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação (BENJAMIN, p.203).

Em nossa trajetória docente, é comum a reflexão e o registro fiel do vivido sem deixar de lado as experiências a

priori. A formação docente nos parece um desejo que necessita construir um lugar psíquico que às vezes consiga para suportar a falta de informação e em outras tantas, suporte o seu excesso e se transforme em aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Longe de ter esgotado as possibilidades de discutir a respeito das contribuições que a teoria psicanalítica oferece ao terreno da educação, em especial, no contexto da formação de professores, esse escrito viabilizou uma pequena reflexão acerca desse outro lugar potente para o ensejo do ensino. É importante pensar para além da exclusividade da prática docente, em que modelos de ensino e metodologias acabam por ser o foco central, recaindo o acento do ensino sobre o conteúdo a ser ensinado. Tudo aquilo que concerne o fazer do professor, fica aquém desse ensejo, não sendo olhado nem pelos alunos nem pelos próprios profissionais. Diante disso, esse fazer acaba por esvaziar-se e esvair-se, sendo tomado por essa impotência sentida como impossibilidade.

Assim sendo, a psicanálise aparece como campo potente para fazer avançar as reflexões acerca da educação, uma vez que esses campos se aproximam, chegando a se tocar em alguns pontos, mas, principalmente, por estranhar-se em outros aspectos e com isso agregar em seu saber-fazer. Não cabe, portanto, furtar-se do diálogo entre psicanálise e educação, recuperando suas distinções num campo e no outro, para com isso, permitir abrir-se para uma contribuição possível à educação, atravessada pela noção de sujeito e de desejo que a psicanálise aponta.

Assim sendo, o aporte da psicanálise pode servir mais enquanto uma ética do que a uma metodologia propriamente dita, no sentido de trazer interrogantes para o contexto da aprendizagem que estejam circunscritos ao campo psicanalítico. No entendimento desse processo, cabe, portanto, levar em

consideração o sujeito, e com isso, algumas questões propostas pela psicanálise como o saber inconsciente, a transferência, a transmissão, o desejo. Abre-se assim, possibilidades para que se pense o processo de aprendizagem como "um processo de ´saltos e pulos´ e não apenas como um acúmulo linear e progressivo de conhecimentos. Se o professor pudesse funcionar como um .parteiro de ideias, mais socrático e menos intervencionista, as coisas andariam bastante" (STOLZMANN, RICKES, 1999, p. 48).

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. Experiência e Pobreza. In: **Obras Escolhidas I.** São Paulo: Brasiliense

FERRY, G. **Pedagogia de la formación.** Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didático, 2004.

FREUD, S. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar (1914). In: **Obras Psicológicas** Completas de Sigmund Freud, vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

FREUD, S. Análise Terminável e Interminável (1937). In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.** vol. XXIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. Conferência XXXIV - Explicações, aplicações e orientações (1933). In: **Obras Completas de Sigmund Freud**. 2ed. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

HAGE, M.S.C. Formação de Professores: Reflexões sobre seu Saber/ Fazer. In **Revista gestão Tecnológica Social**. vol. 01. São Paulo, 2011. (Disponível em http://faculdadefundetec.com.br/img/revista_academica/pdf/artigo_socorro.pdf. Acesso em 21 de abr. 2014).

JERUSALINSKY, A. O Outro do Pedagogo. Ou seja, a importância do trauma na educação. In **Correio da APPOA,** n. 16. Porto Alegre, 1999.

KUPFER, M.C. **Freud e a educação:** o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1989.

KUPFER, M. C. **Freud e a educação**: dez anos depois. In Correio da APPOA, n. 16. Porto Alegre, 1999.

LACAN, J. **O Seminário: livro 17:** o avesso da psicanálise (1969-70). Rio Janeiro: Zahar, 1992.

LACAN, J. **O seminário:** livro 20: mais, ainda (1972-73). Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana:** Danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MENDES, B.M.M. **Formação de Professores Reflexivos:** Limites, Possibilidades e Desafios. In: Linguagem, Educação e Sociedade. n. 13. Teresina, 2005. (Disponível em http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/N%2013/artigo3.pdf Acesso em 20 de abr. 2014).

PEREIRA, M.R. Os profissionais do Impossível. In: E**ducação & Realidade.** v. 8, n. 2. Porto Alegre, 2013. (Disponível em http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em 21 de abr. 2014).

PEREIRA, M.V. **Estética da professoralidade**: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. São Paulo: PUCSP/ PPG Educação – Supervisão e Currículo, 1996. (Tese de Doutorado).

_____. Pesquisa em educação e arte: a consolidação de um campo interminável. In: **31ª Reunião Anual da Associação nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação** – ANPED. GE-01 (Educação e Arte). Caxambu, 2008. (Disponível em: http://www.rieoei.org/rie52a03.pdf. Acesso em 15 de abr. 2014).

SOLIS, V.O. **Formação de Professores e a Arte de um fazer (se) em intervalos:** Imagens em movimento. Santa Maria, 2010. (Dissertação de Mestrado). (Disponível em: http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3152 Acesso em 07 de jun de 2014).

STOLZMANN, M.M.; RICKES, S.M. Do Dom de Transmitir à Transmissão de um Dom. In: **Correio da APPOA,** n. 16. Porto Alegre, 1999.

É ENFRENTAMENTO ÇÃOIB
ATDER PESSOAL RES DAS
DI DIFICULDADES T PARA
E O D APRENDIZADO A DE C
KÍC ALUNOS I DO LI EJA KÕ
J P E S P E C I A L I Z A D O G H H I
D I O A P R E N D I Z A G E M A W I T
Q V MIK
S C DIF
F F SID
N D EIO
S E DII
E S U N D P L G L O O A N S O L S Ç I

DILCE TERESINHA ASSUNÇÃO DA SILVA

FLEMING SALVADOR PEDROSO

CLAUDIA FLORES RODRIGUES

AO DEFENDER A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS RESSALTA-SE QUE ESTA É UMA MODALIDADE [ESPECÍFICA] DE EDUCAÇÃO, QUE SE DEDICA A ATENDER A UM PÚBLICO QUE POR FATORES MÚLTIPLOS, DEIXOU DE PERTENCER À ESCOLA POR UM PERÍODO DE TEMPO, SEJA POR FATORES PESSOAIS OU SOCIAIS.

Para Oliveira (1993), EJA refere-se não somente a uma questão de faixa etária, mas a uma especificidade cultural, pois são jovens e adultos que representam uma determinada parcela da população e a internalização do saber deve acontecer a partir da sua realidade para haver inclusão no meio social a que pertence.

Assim, este trabalho foi elaborado a partir da tentativa de conhecer a realidade escolar de alunos adultos que tem dificuldades de aprendizagem e como as descrevem ou as vencem diariamente. Para Fernández (1991), as dificuldades de aprendizagem são como sintomas ou "fraturas" no processo e salienta que a origem das dificuldades de aprendizagem não se relaciona apenas à estrutura individual da pessoa, mas também à estrutura contextual.

Durante o percurso da pesquisa conheceu-se as estratégias utilizadas pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), inspirada, entre outros autores, por Freire (1975), que defendia dentro de um contexto de massificação, de exclusão, de desarticulação da escola com a sociedade a formação do sujeito de uma maneira democrática e articulada a um projeto educacional libertador. É importante ressaltar que ainda para Freire (1996, p.21), "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. " Para Gadotti (1997), existe uma luta constante e desafiadora sobre a Educação de Jovens e Adultos de modo que a prática pedagógica também precisa de um olhar diferenciado.

Assim, pensando na realidade da EJA, tomou-se o seguinte exemplo: quando uma pessoa ingressa no mundo da escola, provavelmente se encontre em um verdadeiro envolto de expectativas referentes à aprendizagem, ou seja, como irá aprender, o que irá enfrentar e como enfrentará, como irá se organizar para aprender, administrar o conhecimento, gerando provavelmente, a partir deste ponto, uma esfera de ansiedade. Considera-se assim que aprender é um fato social e acordo com Durkheim (2007), o fato social é a maneira de fazer, seja ela fixada ou não, possuindo existência própria, independentemente de suas manifestações individuais. Contudo e uma vez que cada um tenha seu ritmo próprio de aprender, é provável que desenvolva suas habilidades próprias.

Entendeu-se, dessa forma, que organizar de maneira pessoal o conteúdo dado em aula é um processo gradual e singular e foi preciso dar importância às histórias de vida dos sujeitos participantes da pesquisa. Ao conhecer a história de cada um, entende-se que é possível criar espaços de diálogos que estimulem o crescimento intelectual e social dentro da escola.

A pesquisa fez emergir de forma mais contudente que a concepção da EJA é fator determinante na mudança de práticas pedagógicas na educação formal, possibilitando que esta mediação aconteça concretamente e a partir da compreensão da realidade para que a escola seja importante no processo de reconhecimento social dos sujeitos.

Finalmente, o objetivo do presente estudo foi investigar, identificar e apresentar as estratégias de aprendizagem de alunos com dificuldades na EJA, (re)conhecendo a sua organização (maneiras) de aprender o conteúdo dado em aula, bem como as estratégias pessoais no enfrentamento das dificuldades para obter um aprendizado significativo.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se, primordialmente por ser de natureza qualitativa de cunho exploratório baseado em um Estudo envolvendo estudantes e professores, voluntários de uma escola de ensino fundamental da cidade de Porto Alegre-RS na modalidade EJA, realizado durante o segundo semestre do ano de 2014. O caráter qualitativo dessa pesquisa foi definido em uma perspectiva, de que esse modelo pudesse tornar possível uma maior compreensão da realidade, como a que foi encontrada nesse estudo. Este fenômeno ocorre porque esse tipo de investigação pressupõe, entre outros aspectos, o contato direto entre o pesquisador e a situação que está sendo investigada, representa a possibilidade de conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política, econômica e demais aspectos do comportamento humano, tanto do indivíduo tomado isoladamente como de grupos e comunidades mais complexas, explora as compreensões subjetivas das pessoas a respeito de sua vida diária.

No que se refere aos sujeitos de pesquisa (alunos e professores), pode-se dizer, que os professores foram analisados em outra esfera, como sujeitos secundários, não necessariamente colocando-os em ordem de importância, mas meramente para organização da pesquisadora na coleta de dados. Subsidiariamente, o estudo fez uso de questionário semi-estruturado, com o objetivo de verificar através da escrita, de um modo particular, o que os alunos dizem sobre si e suas vivências escolares. A linguagem oral e escrita, na comunicação, contudo, serviu de suporte, bem como os questionários individuais com professores e alunos, análise de diário de campo, respeitando os procedimentos éticos estabelecidos para esta pesquisa.

Vale ressaltar que diante de diferentes significados e, portanto, um conjunto de diferentes técnicas interpretativas, a intenção da pesquisadora foi de descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. É possível

dizer que os apontamentos, os registros e as observações formaram um modo de traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social. Nesse sentido, de acordo com um tipo de prospecção que se deu através das questões de pesquisa previamente elaboradas com a intenção de investigar os fenômenos da pesquisa num contexto natural, pode-se afirmar que foi enfatizada a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

A população alvo definida foi todos os alunos matriculados, maior de idade e seus professores da modalidade EJA da escola já definida, sendo também este o critério de inclusão. Como era necessário excluir os alunos sem dificuldades de aprendizado conforme objetivo de estudo, fez-se da seguinte forma: após o Questionário semiestruturado com alunos e professores, que além de observação em aula, aquele aluno que declarasse não ter dificuldade alguma para o aprendizado desde que esta declaração fosse concomitante à observação do professor de cada disciplina, além da observação do pesquisador. De acordo com tais critérios, ainda assim foi dado o aluno a liberdade de não participar da pesquisa caso não houvesse interesse da sua parte, e o mesmo para os professores. Deste modo o presente estudo trabalhou com população e não com amostra.

O procedimento metodológico principal constituiu-se de Questionário semiestruturado e diário de campo. Outro instrumento utilizado foi a da observação participante, que possibilitou examinar os aspectos que eram considerados importantes para o estudo, fato que abriu espaço para maior confiança e aprofundamento do diálogo entre as entrevistadas e a pesquisadora. Contudo, tanto os Questionário Semiestruturado, bem como o Diário de Campo quanto a Observação Participante, passaram a ser realizadas somente após o esclarecimento de dúvidas sobre a pesquisa e a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Esclarecido, por cada interessada (o) em participar como sujeito da pesquisa.

Os instrumentos, utilizados no presente estudo foram: Formulário Perfil do aluno (contendo informações básicas que serviu como um meio de contato e observação); Questionários Semiestruturados para alunos, para Professores e Seminário – gênero textual música: "A ESTRADA"- Cidade Negra, e o apêndice E encontro com as turmas. Ao planificar como seria o seminário, efetuou-se a entrega uma cópia da letra para cada aluno. Este procedimento deu vazão para um debate em que todos participaram e falaram sobre o que entenderam sobre o tema e se haveria algum nexo com a sua vida. Foi solicitado como tarefa, escrever sobre lembranças que surgiram, pessoas, brincadeiras da época, enfim, uma forma de contar a própria história. De posse do material, iniciamos a importante etapa dos dados obtidos, análise dos dados e após a transcrição dos mesmos. O conteúdo do questionário foi digitalizado, com as falas dos entrevistados foram digitalizadas integral e fidedignamente, bem como expressões utilizadas pelos entrevistados foram mantidas nas respostas das entrevistas, garantindo a manutenção da ideia dos alunos. Os dados coletados foram submetidos à técnica Analise de Conteúdo, segundo as proposições de Bardin (2002), e corresponde a uma metodologia que possibilita a descrição e a interpretação dos conteúdos das mensagens, bem como a análise da comunicação, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Os referidos dados foram fundamentados em referências da literatura que abordam a estratégias de aprendizagem. A validação dos resultados foi mediada pela triangulação entre os dados dos questionários, da revisão literária e das observações da pesquisadora. Segundo Moraes (2003, p. 210), "A qualidade e originalidade das produções resultantes se dão em função da intensidade de envolvimento nos materiais de análise, dependendo ainda dos pressupostos teóricos e epistemológicos que o pesquisador assume ao longo de seu trabalho. "

O projeto que originou este estudo, foi apreciado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Metodista – IPA, através da Plataforma Brasil, dentro dos preceitos éticos que permeiam ambas as Instituições, e foi aprovado, sob o protocolo do parecer Consubstanciado nº 845.158 datado de 13 de outubro de 2014 (Anexo B).

RESULTADOS

Fizeram parte da população do estudo os 49 alunos frequentes da EJA e seus 12 professores. Com base nos critérios de inclusão e exclusão elaborados, foram estudados 18 indivíduos - os 31 sujeitos excluídos foram por evasão escolar - idades variou entre 18 a 67 anos, com média de 35 anos. Quanto ao sexo 12 femininos e seis masculinos, todos residentes no município de Porto Alegre. Dos professores, sete não quiseram participar do estudo.

Os alunos selecionados pelos critérios pré-estabelecidos e que passaram a fazer parte da presente pesquisa apresentam as seguintes características elaboradas em uma síntese descritiva que teve como objetivo servir de apoio à análise dos questionários e dos dados observados pela pesquisadora. Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa no desenvolvimento do estudo, as falas foram representadas a partir de uma nomenclatura própria. Cada aluno foi nomeado, no presente estudo, com uma letra "A", significando ALUNO, acompanhada de letras do alfabeto de A até S, em ordem crescente.

No Quadro 1 está demonstrado as respostas dos alunos no item perfil, Questionário, diário de campo e Seminário.

QUADRO 1 - RESPOSTAS DOS ALUNOS - PERFIL, QUESTIONÁRIO, DIÁRIO DE CAMPO E SEMINÁRIO (CONTINUA)

Pergunta / Aluno	Nº 1	Nº 2	Nº 3	Nº 4	Nº 5	Nº 6	Nº 7	Nº 8	Nº 9	Nº 10	Nº 11	Nº 12	Nº 13	Nº 14	Nº 15	Nº 16
AA	F	34	18	Percebeu a importância do estudo	recepcionista	casada	5	2	enfermagem	Poderia ser diferente, aulas mais claras	Cansada	português	português	português	Penso e lê mais	Pedir explicação para colegas
AB	F	42	13	Futuro e trabalho melhor	cabeleireira	separada	3	2	Administração	Poder ser diferente, aulas com mais explicações	Ansiosa	Matemática	português	Português, não consegue entender.	Ouvir música	Pedi explicações para professora.
AC	F	45	31	conviver e ter um futuro melhor	domestica	solteira	0	1	Curso técnico em enfermagem	O trabalho para fazer em casa é complicado	nervosa e angustiada	História, gosta de saber dos acontecimentos do passado	português	Tem dificuldades de interpretar os textos	pouco tempo para os trabalhos da escola.	Pedir explicação para colegas
AD	M	67	50	Conviver e poder ler o letreiro do ônibus	aposentado	solteiro	0	1	Continuar estudando	Boa, gosta de tudo	Tranquilo	Todas	Português, matemática	Não consigo aprender	Pergunto para professora	Roda de conversa em aula
AE	F	53	38	terminar os estudos	doméstica	casada	2	1	costureira	Os temas de casa é bem complicados	Nervosa e ansiosa	Todas	Matemática	Tem dificuldades	Estuda em silêncio	Aprender em aula
AF	M	18	2	Estudo faz falta	estudante	solteiro	0	0	Ainda não sabe	Não relatou	Ansioso e inseguro	História	português	De entender em aula	Vencer o medo e pede ajuda	Pedir ajuda Para colegas

Fonte: Própria autora

QUADRO 1 - RESPOSTAS DOS ALUNOS - PERFIL, QUESTIONÁRIO, DIÁRIO DE CAMPO E SEMINÁRIO [CONTINUAÇÃO]

Pergunta / Aluno	Nº 1	Nº 2	Nº 3	Nº 4	Nº 5	Nº 6	Nº 7	Nº 8	Nº9	Nº 10	Nº 11	Nº 12	Nº 13	Nº14	Nº15	Nº16
AG	F	45	31	Melhorar a qualidade de vida	Dona de casa	casada	3	0	Técnico em enfermagem	Deveriam fazer bingo para ensinar matemática	ansiosa	português	matemática	Fica em pânico	Conversar com as colegas	Rascunho
AH	M	18	2	Os pais obrigaram	xerox	solteiro	0	0	Não pensou	Sim	Preocupado	Ciências	Português e matemática	Não gosto de estudar	Prestar atenção em aula	Rascunho
AI	M	18	2	Para conseguir trabalho, família	oficina	solteiro	0	0	Ainda não sabe	O horário da saída	Presto atenção	Geografia e inglês	Português, é difícil	português	Estudo e presto atenção	Rascunho
AJ	F	45	30	oportunidade melhor de trabalho e aprender	domestica	casada	3	1	Ainda não sabe	Não relatou	apavorada	Gosta de estudar todas	matemática, inglês, português e história	Português, Interpretação de português	Pergunta para os filhos	Aprende em aula
AL	F	41	20	finalizar seus estudos	doméstica	casada	0	1	Terminar o médio	Tirar os celular dos alunos em aula	ansiosa	Todas	Português e matemática	Matemática é complicado	Estuda Mais e pedir ajuda	Rascunho
AM	F	19	2	Finalizar os estudos	não	solteira	0	0	Técnico em Administração	Mais explicações em aula	ansioso inseguro	Não relatou	Não relatou	Não relatou	pede ajuda	Pede ajuda para colegas

Fonte: Própria autora

QUADRO 1 - RESPOSTAS DOS ALUNOS - PERFIL, QUESTIONÁRIO, DIÁRIO DE CAMPO E SEMINÁRIO (CONCLUSÃO)

Pergunta / Aluno	Nº 1	Nº 2	Nº 3	Nº 4	Nº 5	Nº 6	Nº 7	Nº 8	Nº 9	Nº 10	Nº 11	Nº 12	Nº 13	Nº 14	Nº 15	Nº 16
AN	F	34	20	Profissão melhor	recepcionista	casada	2	2	Técnico em informática	Não relatou	Conversa comos colegas	Todas	Não relatou	português	Roda de conversa	Reza e pede ajuda a Deus
AO	F	19	2	Finalizar os estudos	Atendente de nutrição	solteira	0	2	Faculdade de nutrição	Deveria ter jogos e brincadeiras	Não relatou	português	Não relatou	português	Conversa com os colegas	Pede explicações para professora
AP	M	20	3	Futuro melhor	vigia	solteiro	0	1	Serviço gerais	O horário das aulas é bem apertado	curso profissionalizante	Não relatou	Não relatou	Não relatou	Estuda mais o conteúdo	Aprende em aula
AQ	M	31	15	Recuperar o tempo perdido	lanchonete	solteiro	0	1	Técnico em mecânica	Curso intelectual	Copio os exemplos do quadro	Não relatou	Não relatou	Não relatou	Insisto nas perguntas	Perdi explicações para professora
AR	F	39	24	Futuro melhor	doméstica	solteira	4	2	Construção civil	Não relatou	ansiosa	Não relatou	Portugués, não entendo	português	Conversa com as colegas	Roda de conversa
AS	F	18	2	Chances no mercado de trabalho	não	solteiro	0	0	Continuar estudando	Explicar com calma	Penso	Geografia	Educação fisica, prefere aula normal	matemática	Presto atenção	Rascunho

Fonte: Própria autora

LEGENDA

Pergunta nº 1 – Nome/letra; Pergunta nº 2 – Idade em anos; Sexo (F=feminino, M= masculino); Pergunta nº 3 - Paraste de estudar a quanto tempo ? (em anos) Por quê?; Pergunta nº 4 - O que motivou seu retorno a Escola?; Pergunta nº 5 - Trabalhas? N= não, S=sim em que?; Pergunta nº 6 - Estado Civil; Pergunta nº 7 - Tens filho(a)? Quantos?; Pergunta nº 8 - Renda familiar em salário mínimo; Pergunta nº 9 - Qual a profissão pretende seguir após a conclusão?; Pergunta nº 10 - A metodologia de ensino na EJA está adequada para o aprendizado; Pergunta nº 11 - Quando tens que estudar para uma prova, como tu te sentes?; Pergunta nº 12 - Qual é a disciplina que tu mais gostas?; Pergunta nº 13 - Qual é a disciplina que tu tens maior dificuldade?Justifique?; Pergunta nº 14 Tens alguma dificuldade para compreender alguma disciplina? Qual disciplina?; Pergunta nº 15 - Quando surge alguma dificuldade em relação ao conteúdo, qual é a tua reação?; Pergunta nº 16- O que tu fazes para conseguir "vencer"? (estratégia).

DISCUSSÃO

Iniciando a discussão pelos resultados referentes a população estudada, logo percebe-se a questão da alta evasão de alunos da EJA– dos 49 alunos inicialmente incluídos só 18 estavam frequentes no momento da pesquisa – fato este segundo a direção da escola, é motivado por algumas dificuldades como: horários de trabalho, financeiras, deslocamento e por questões de ordem particular. Durante o estudo, a pesquisadora entendeu que havias outras questões para evasão como, horário tardio de saída da escola, dificuldades no transporte. Conforme Campos (2003), a evasão escolar na EJA pode ser registrada como um abandono por um tempo determinado ou não. Diversas razões de ordem social e principalmente econômica concorrem para a evasão escolar dentro da EJA, transpondo a sala de aula e indo além dos muros da escola.

Os alunos, sujeito desta pesquisa, nesta modalidade de aprendizagem, conforme Mosquera e Stobäus (2012), são adultos que compreendem adultez plena (Idade média de 34 anos), com histórico de muitos anos fora da escola (intervalo 2 a 50 anos com uma média de 17 anos). Para Oliveira (1993), EJA refere-se não apenas a uma questão idade, mas, sobretudo, a uma especificidade cultural, ou seja, os jovens e adultos aos quais se dirigem as ações educativas deste campo educacional, não são quaisquer jovens e adultos, mas uma determinada parcela da população.

Pode-se dizer, de acordo com o material coletado que esta pesquisa tem na sua população, indivíduos, na sua maioria são trabalhadores, comumente braçais mais especificamente dos cuidados domésticos com renda familiar entre um e dois salários mínimos assim como cita Zanella (2001), encontraram motivação para voltar para escola na busca para finalizar os estudos e encontrar à partir dai melhores condições de trabalho.

A presente pesquisa trata focalmente do sujeito adulto, que traz em si uma vontade de realizar-se profissional e pessoalmente através do mundo do trabalho ou, como diria Freire (1997) pela autonomia adquirida pela sua relação com o meio através do mundo da escola. Desse modo, discutisse ainda a maneira como cada adulto compreende a sua realidade e a transforma criando estratégias próprias para seu aprendizado, que pode ser resultado também de um meio social que afete o seu interior de forma positiva ou negativa, o que lhe permite nesta perspectiva, criar um modo próprio para tirar proveito deste estado das coisas

Em relação às dificuldades de aprendizagem, aparece a disciplina de português, como a mais referida - dez dos dezoito alunos -, devido à sua dificuldade na interpretação de conteúdos contidos nos textos e nas variações linguísticas. De acordo com Moreira (2009) e sob esta perspectiva, arrisca-se afirmar que isto ocorre devido ao contexto sociocultural destes

alunos, levando-se em conta a história de vida de cada um, bem como a possibilidade de haver pouco acesso ou nenhum tipo de informação e leitura.

Ressalta-se que para Gardner et al. (1984), cujo mote de pesquisas que falam de estratégias educadoras revelam que a utilização destas estratégias de aprendizagem tem sido bem-sucedidas de modo geral, pois revela ser capaz de produzir um melhor entendimento das informações recebidas em sala de aula quanto no trato com o aluno. Assim, conforme o foco do estudo no que tange a utilização de estratégias nas dificuldades de aprendizagem, compreendeu-se que entre os 18 alunos participantes, existe a utilização das seguintes formas singularizadas, tidas aqui como estratégias: pedir ajuda aos colegas; solicitar ajuda da professora; realizar roda de conversa para sanar dúvidas sobre o conteúdo; fazer rascunho; rezar e aprender em aula.

Através das estratégias pessoais encontradas neste estudo observou-se o movimento singular sobre o desenvolvimento do aprendizado escolar. É curioso, mas em momento algum apareceu, como estratégia, buscar na tecnologia midiática suporte para sanar dúvidas. Este fato pode suscitar questionamentos sobre a possibilidade de haver aprendizado sem a utilização do meio digital. É provável que sim, porém, vive-se uma realidade cujo empreendimento tecnológico acontece a partir da posse de um aparelho celular que, na sua maioria oferece acesso ao mundo digitalizado. Nesta pesquisa, porém, o modo como cada um busca aprender, parece ser substancialmente muito simples, revelando um contraponto com a vida contemporânea em que existem vários meios de buscar e encontrar a solução para as dificuldades no que se refere a conteúdo, por exemplo, pois a tecnologia apresenta diversidade de conteúdos. Dado a simplicidade com que vivem, de acordo com depoimento pessoal, os sujeitos não acessam à intenet, fato que parece ser incomum nos dias de hoje, o que assenta a notoriedade de que a EJA representa uma modalidade de estudo singularizada. Embora tenham aparelho celular, o utilizam comumente para

fazer e atender chamadas. Este fato causou estranhamento para a pesquisadora, pois de acordo com Bauman (2008), vive-se em "rede" e as estratégias de comunicação e aprendizagem, podem ser atribuídas à modernidade ou a meios tecnológicos. Para Freire (1997), quanto mais criativa e criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que se chama 'curiosidade epistemológica', sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto, neste caso, o conteúdo apresentado em sala de aula.

Ao serem questionados sobre como entendiam a metodologia de ensino adotada pela instituição, dos 18 alunos pesquisados, 15 não estavam de acordo com este formato, salientando que as aulas poderiam ser de maneira diferenciada, levando em conta como cada um aprende, uma vez que a explanação do professor poderia ocorrer de forma mais tranquila, passando maior segurança a eles, visto que são adultos aprendendo conteúdos já vistos, mas nem por isto lembrados ou aprendidos. Mesmo aqueles mais jovens, relatam necessitar de um reforço naquilo que já "viram", uma vez que por diferentes fatores não aprenderam o conteúdo como desejariam. Nas suas observações, acreditam que aulas mais descontraídas ajudariam bastante na reflexão, na memória e na interpretação dos conteúdos, e desse modo, fariam perguntas sem medo de errar. Esta realidade mostra aquilo que Gadotti (1992) diz ser o ideal da escola: a alegria de construir o saber elaborado. Neste aspecto parece que o saber esperado por parte dos alunos tem a ver com a construção conjunta do significado de aprendizagem e, portanto, as estratégias pessoais se criam a partir justamente da dificuldade em conhecer outros modos de se chegar a um saber elaborado. O papel de mediação, neste caso, pode ser do professor. Desse modo, o pensamento em relação à escola pública, parece buscar um processo mais concreto em favor da educação popular. Ao abordar neste estudo o tema dificuldades e estratégias de aprendizagem, ressalta-se que foi observado,

levando-se em conta Bardin (2002), primeiramente a interação e integração da metodologia da escola e a prontidão necessária para que ocorra o aprendizado entre alunos adultos.

Contudo, entende-se que parece viável, através da coleta de dados e interpretação dos mesmos, assumir a ideia de que estratégias de aprendizagem podem ser aprendidas e ensinadas nos diferentes contextos da vida na escola. A estratégia é, neste caso, uma atitude ou atividade pessoal, mas tem um viés democrático, pois cada um faz à sua maneira as associações, as convergências e, de alguma forma produz seu conhecimento. É por este motivo que se reforça a ideia da necessidade do professor mediador e facilitador dentro da sala de aula, pois sua função/missão é mediar tanto o que ensina quanto o que aprende e, dessa forma, estar atento às variantes diversificadas e pessoais que cada aluno apresenta. Daí a relevância do tema e a responsabilidade social do educador, pois ele/a oportuniza que cada pessoa, à sua maneira, potencialize aquilo que é dito como "conteúdo didático".

Para Gadotti (1997), há uma luta constante e desafiadora sobre a Educação de Jovens e Adultos, justamente porque a prática pedagógica precisa de um olhar diferenciado, defendem o envolvimento da escola na formação de um cidadão crítico e participante, com o intuito de mobilizar o sujeito adulto para o conhecimento através de sua realidade social, bem como o confronto com outras realidades, dando maior autonomia a este sujeito. O conhecimento esse ocorre dentro de todo o sistema escolar e fora dele, não busca um saber técnico "empacotado". Dentro da esfera da pesquisa, agrega-se que para um aprendizado com vistas a resultados do desenvolvimento das funções humanas culturalmente organizadas, é preciso levar em conta as especificidades da pessoa e do meio. Assim, a utilização de estratégias pessoais relatadas neste estudo reforça essa afirmativa. Por outro lado, entende-se que o ser humano, uma vez marcado pelas mudanças que ocorrem ao longo de suas vidas, gera uma gama de transformações (e informações) que possivelmente incidam diretamente no aprendizado.

Finalmente, que diz respeito aos objetivos pessoais e expectativas futuras, depois da finalização de seus estudos, (cumprindo a etapa EJA até alcançar a instância do ensino médio na mesma modalidade), oito participantes relataram que gostariam de fazer curso técnico, sejam eles em Enfermagem, Administração, Mecânica e Técnico em Construção Civil. Apenas uma aluna relatou que deseja cursar Faculdade de Nutrição, uma participante relatou que quer ser costureira, sobre ainda não saber o que fazer após a finalização dos estudos na modalidade EJA, totalizaram oito alunos. O que se pode esperar é que estes alunos andem para além daquilo que Paiva (1987), compreende como "sem instrução", ou seja, somente o ler e escrever. O estudo em questão pretendeu reafirmar a importância de educar para além da simples leitura e escrita, mas uma forma cidadã de ler e interpretar o mundo da vida e do trabalho.

Após ter observado que através da escrita e da fala existe toda uma demanda de informações em sala de aula e além dela (categorizada como "além dos muros da escola"), é preciso reiterar que foram ricas as observações bem como a forma como cada aluno demonstrou necessitar de um "jeito seu" de aprender. Com isso, pode-se deduzir que o professor/a deve e pode estar atento ao modo como cada um de seus alunos se organiza ou melhor se (auto) organiza através daquilo que é a priori, proposto através do conteúdo. As proposições expostas não se limitam apenas a esta pesquisa, mas a outras possibilidades que surgiram e surgirão para que a EJA se mostre como espectro mobilizador de novas práticas a partir da humanização do corpo docente em relação à técnica. Já não basta mais termos professores "bem preparados" no sentido técnico, se este não se permitir (re) conhecer através do seu próprio modo de aprender como seus alunos apreenderão (no sentido de reter e transformar) todo o manancial que a educação oportuniza. Porém, os dados coletados já podem mais ou menos dar uma ideia de que o caminho precisa ser desbravado e reconhecido como um processo inesgotável

de possibilidades, uma vez que não basta apenas "saber" o conteúdo, mas como compartilha-lo com os alunos de forma que cada um deles sinta-se parte importante e integrante da sala de aula, principalmente porque, dado o histórico de vida de cada um, constata-se que estudar significa mudar financeira , aumentar as chances de sentir-se cidadão ou cidadã. E neste sentido, os seminários, tanto aqueles realizados com os professores quanto com alunos serviram para explicitar na escola em questão, o valor e o teor de uma pesquisa qualitativa na EJA. Enfatiza-se que a concepção de mudança não tem aqui uma forma prescritiva, mas as ideias que surgiram no contato com os participantes da pesquisa podem, tranquilamente, aumentar o índice de aprendizado, bem como a intensificação do sentido de ser e estar presente em um tipo de escola ou em uma sala de aula onde todos os modos de aprender servem de estratégias e que cada pessoa possui a sua. Cabe, finalmente, aos professores da escola estruturar as suas "estratégias" para que outras categorias surjam, pois, a criatividade para apresentar o conteúdo deve sim partir do professor que é o principal mobilizador da aprendizagem em sala de aula.

CONCLUSÃO

Na presente pesquisa foi identificado que os alunos da EJA, utilizam basicamente as estratégias de: perguntar para os colegas, pedir explicações para professora, "roda de conversa em aula", fazer rascunho, rezar– que podem ser considerados meios pessoais no enfrentamento das dificuldades - diferencia-se de pessoa para pessoa, pois cada um tem sua maneira particular de organizar toda a demanda de informações em aula.

Através dos dados coletados, foi possível perceber de que forma os alunos da modalidade EJA, sujeitos da pesquisa se organizam diante do reconhecimento e enfrentamento de dificuldades assim como foi possível identificar a partir daí a utilização de estratégias pessoais que acontecem de forma

singular. Percebeu-se que falar sobre a questão "dificuldade" lhes causava desconforto, chegando ao ponto de, num primeiro momento, negá-la.

Através do estudo pode-se depreender ser possível auxiliar a partir desta pesquisa alunos e professores. A forma mais apropriada, parece ser através de projetos sedimentados a partir dos dados desta pesquisa e voltados a questões pontuais. Após os meses de coleta de dados e de convívio com os participantes da pesquisa através da metodologia já citada, percebeu-se que ambas as intenções que assentam os objetivos de pesquisa, são muito próximas entre elas, ou seja, a questão do reconhecimento e enfrentamento das dificuldades muitas vezes confunde-se com o fazer mecanicamente um questionário ou apenas conversar sobre a matéria.

Por fim, a intenção da pesquisa foi organizar um diálogo sobre aprender e significar o conteúdo, visto que não é apenas criar meios de registra-lo, mas algo que vai além e que suscita aprendizado significativo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **O Medo líquido.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

CAMPOS, E.L.; OLIVEIRA, D.A. **A Infrequência dos alunos adultos trabalhadores, em processo de alfabetização**, na Universidade Federal de Minas Gerais. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

DURKHEIM, É. **As regras do método sociológico.** São Paulo, Martins Fontes, 2007.

FERNÁNDEZ. A. **A Inteligência aprisionada:** abordagem psicopedagógica clínica da criança e da família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1975.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1997.

GADOTTI, M. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

_____. **História das idéias pedagógicas**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1997.

GARNER, R. et al. **Inducing use of a text lookback strategy among unsucessful readers.** American Educational Research Journal, [S.l.], v. 21, n. 4, p. 789-798, 1984.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

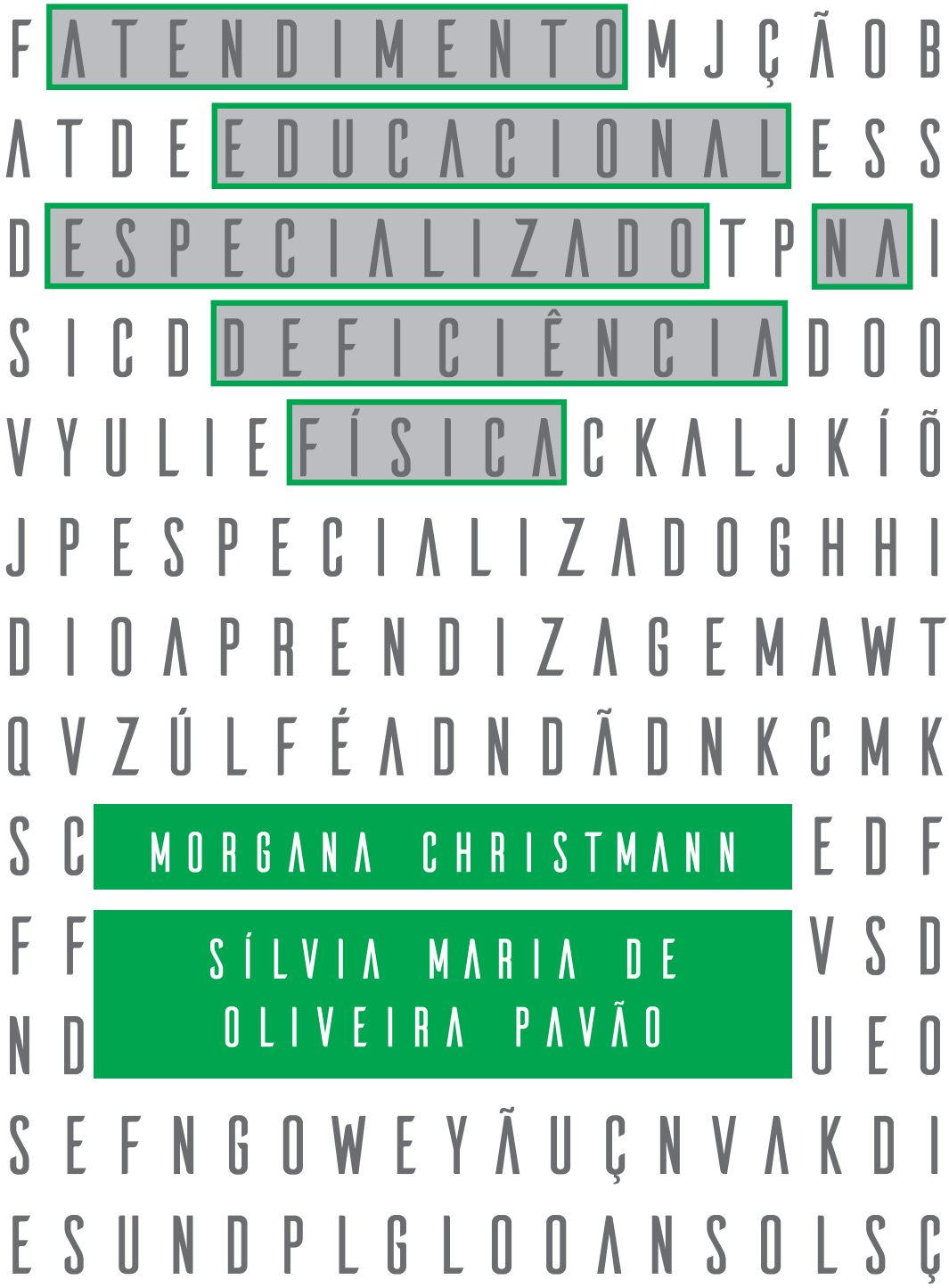
MOREIRA, M.A. **Ensino e aprendizagem:** Enfoques Teóricos, SP. 2009, Ed. Moraes.

MOSQUERA, J.J.; STOBÄUS, C.D. O Envelhecimento saudável: educação, saúde e psicologia positiva. In: FERREIRA, A.J. et al. **Educação e envelhecimento.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 14-22.

OLIVEIRA, M.K. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento: um processo histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

PAIVA, V.P. **Educação popular e educação de adultos.** 5. ed. São Paulo: Loyola; Ibrades, 1987.

ZANELLA, L. **Aprendizagem:** uma introdução. In: LA ROSA, J. de. Psicologia e educação: o significado do aprender. 7. ed. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2001.



MORGANA CHRISTMANN

SÍLVIA MARIA DE OLIVEIRA PAVÃO

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) REPRESENTA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA A POSSIBILIDADE E GARANTIA DE APRENDIZADO PARA OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA.

Todavia, para a efetivação da proposta do AEE, além dos recursos didáticos necessários para o atendimento na sala de recursos multifuncionais, as atitudes do professor frente às dificuldades do aluno precisam ser receptivas e atentas, para que ele lance mão dos recursos necessários para auxiliar na aprendizagem do aluno.

O público alvo do AEE, que são os alunos com deficiências, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, devem estar matriculados na rede regular de ensino em classes comuns e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado, no turno contrário ao da escola.

Esta sala está munida de diversos recursos didáticos pedagógicos que oferecem subsídios para a aprendizagem dos alunos. No caso da deficiência física (DF), situação na qual se exclui a presença de uma deficiência intelectual (DI), que pode então dificultar a aprendizagem, os recursos estão voltados para a dificuldade de mobilidade, tanto dos membros inferiores, quando refletimos sobre o deslocamento do aluno pela escola, quanto pelos membros superiores, onde há dificuldade de escrita por exemplo. Importa referir que a DF pode estar associada a DI em algumas doenças, porém neste artigo será abordado somente a DF.

Tendo como base para este artigo o AEE na DF, apresentar-se-á as características da deficiência física e as principais doenças que envolvem as sequelas de lesões no Sistema nervoso central (SNC), bem como alguns recursos existentes para atender os alunos com DF e possibilitar melhores condições de aprendizagem. Este artigo parte de uma reflexão

produzida em uma pesquisa de dissertação de mestrado (CHRISTMANN, 2015), na qual foi observada a presença de dificuldades de aprendizagem relacionada à mobilidade de membros superiores. Neste contexto, o objetivo deste artigo é apresentar as contribuições do AEE para a aprendizagem dos alunos com DF, visando ampliar o conhecimento do professor sobre os recursos existentes.

MÉTODO

O presente artigo de base qualitativa do tipo bibliográfica tem como ponto de partida o estado da arte sobre a DF, tendo com material bibliográfico três livros amplamente utilizados pela área da saúde, a saber: Guyton e Hall (2011), Spillane (1996), Diament; Cypel e Reed (2010), que apresentam as características da DF e as principais alterações fisiológicas causadoras de deficiências.

Em seguida são discutidos os recursos existentes no AEE que auxiliam o aluno com DF para desenvolver suas atividades escolares, tanto em referência ao deslocamento pela escola, quanto as tarefas que exigem de mobilidade de membros superiores. Para esta reflexão são utilizados os textos de base produzidos por Schirmer et al. (2007), a Política que institui o AEE (BRASIL, 2009a) e o livro organizado por Siluk (2012).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

DEFICIÊNCIA FÍSICA

O Decreto, nº 5.296/04, que trata da prioridade de atendimento e de acessibilidade para as pessoas com deficiência define a deficiência física como:

> [...] alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções [...] (BRASIL, 2004).

Definido o conceito pelo qual se entende a deficiência física neste artigo, parte-se para as demarcações quanto às suas características principais. Inicialmente é preciso compreender que sua origem pode ser congênita ou adquirida. Quando o bebê nasce com más formações de membros, medulares ou encefálicas, que acarretam perda de função, como, por exemplo, a mielomeningocele, as más formações de membros superiores ou inferiores e as síndromes genéticas neurodegenerativas, esta é entendida como congênita (CHRISTMANN, 2015).

Já, quando a criança sofre algum tipo de lesão encefálica como, por exemplo, a anóxia cerebral durante o parto, lesões cerebrais causadas por vírus ou bactérias, traumas mecânicos e amputações ou lesões medulares, entende-se como adquirida, as quais em muitos casos poderiam ser evitadas com medidas preventivas durante a gestação (CHRISTMANN, 2015).

Existe uma variedade de comprometimentos físicos que são chamados de DF, e cada um deles apresenta diferentes níveis de lesão que acarretam a perda de função parcial ou total. Guyton e Hall (2011) referem que a região do SNC responsável pelo movimento é a região do córtex motor, localizada na região medial do encéfalo e que tem por função formular e interpretar o sinal nervoso que, por sua vez, é responsável por gerar os movimentos. Vale lembrar que o SNC é formado pelo encéfalo e medula e que o Sistema nervoso periférico (SNP) é constituído pelos nervos espinhais, que se lesados também acarretam em perda parcial ou total de movimento, já que sua função é de conduzir da coluna vertebral até as extremidades

corporais e vice-versa o sinal nervoso emitido pelo córtex motor. Neste sentido, Christmann (2015), apresenta os níveis de lesão nervosa por meio de um quadro, elaborado com base nas explicações de Guyton e Hall (2011):

QUADRO 1: NÍVEIS DE LESÃO NERVOSA.

Conceito	Definição
Monoplegia	Ausência total de movimentos emapenas ummembr o.
Hemiplegia	Ausência total de movimentos emumhemicor po.
Par aplegia	Ausência total de movimentos, do abdômen par a baixo.
Tetr aplegia	Ausência total de movimentos da coluna cer vical (pescoço) abaixo.
Amputação	Extir pação da par te ou totalidade de ummembr o.

Fonte: Christmann (2015) com referência em Guyton e Hall (2011)

Importa referir que no caso da tetraplegia, quando há lesão alta (acima da terceira vertebra cervical), esta pode ser incompatível com a vida. De acordo com Guyton e Hall (2011), lesões na primeira ou segunda vértebra cervical podem comprometer a região do tronco cerebral e os nervos relacionados a funções vitais, como a respiração e o controle da frequência cardíaca.

Quanto a estas definições, Christmann (2015, p.25) refere que "autores das ciências da saúde consideram o conceito de plegia como sinônimo de paresia". Contudo, concordamos que "a paresia está relacionada aos mesmos níveis de lesão, porém se refere ao grau leve até moderado de fraqueza muscular, com ausência parcial de movimentos". Entretanto, esta definição passa a ser utilizada a partir do Decreto nº 5.296/04, que faz menção à plegia e à paresia como conceitos distintos (BRASIL, 2004).

As lesões no SNC e SNP, podem acarretar em alterações diversas no sistema musculo esquelético, entre elas no tônus muscular, o qual é definido como o estado de tensão do

músculo. Este tônus pode estar reduzido, apresentando pouca resistência ao movimento passivo, o que configura a hipotonia. O tônus pode também estar aumentado, apresentando-se rígido à palpação e oferecendo grande resistência ao movimento passivo, este estado é denominado de hipertonia (SPILLANE, 1996). Ainda, o estado de tensão pode ser espástico, sendo caracterizado por hipertonia e hiperreflexia, secundárias a um aumento da resposta do reflexo de estiramento, resposta essa que varia de acordo com o grau de estiramento (ASSOCIAÇÃO..., 2012a).

Além da alteração de tônus o músculo esquelético acometido por lesão, pode apresentar um trofismo modificado, que está relacionado à quantidade de fibras musculares. Quando há aumento de fibras, como nos atletas, ocorre a hipertrofia, que não se caracteriza como uma doença. Porém, nas lesões neurais, é comum a redução de fibras musculares, chamado de hipotrofismo ou atrofia. A atrofia das fibras musculares ocorre pela falta de movimento ativo, o que compromete a execução de movimentos básicos (SPILLANE, 1996 apud CHRISTMANN, 2015).

As pessoas com DF podem ainda apresentar déficit de equilíbrio e de coordenação motora, que comprometerão a marcha e as habilidades funcionais e no caso da criança, retardar a aquisição dessas habilidades, causando problemas nas atividades escolares que exigem da motricidade, como foi observado por Christmann (2015).

Existem diversas doenças neurológicas que podem causar uma deficiência, acarretando em distúrbios que podem comprometer as atividades funcionais da criança na escola. Entre essas, estão às doenças congênitas, as síndromes neurodegenerativas, genéticas ou as doenças adquiridas, que podem ser causadas por lesão cerebral traumática, substâncias ou micro-organismos (DIAMENT; CYPEL; REED, 2010).

De acordo com Battistel (2012) as principais doenças que resultam em DF, são a paralisia cerebral, a mielomeningocele, o traumatismo crânio-encefálico (TCE) e suas sequelas, as doenças neurodegenerativas, dentre outras.

PARALISIA CEREBRAL (PC)

A PC é definida como um grupo de doenças do desenvolvimento do movimento e da postura, tendo como causas traumas mecânicos, malformações encefálicas, anóxia, entre outros. Essa ocorre durante a primeira infância, causando dificuldades diversas de mobilidade, postura, coordenação motora e equilíbrio (DIAMENT; CYPEL; REED, 2010). Além dos distúrbios motores, na PC pode haver alterações na cognição, nas sensações, nas percepções, na comunicação e no comportamento, as quais variam de acordo com o local e extensão da lesão encefálica (ASSOCIAÇÃO..., 2012a).

Bobath e Bobath (1989), que se dedicaram a estudar as alterações causadas pela PC, tornando-se um clássico de referência para a área da neuropediatria, afirmam que a criança com paralisia cerebral atinge os marcos do desenvolvimento considerados normais mais tarde que as demais, ou, ainda, nas lesões mais graves, podem não evoluir nas fases de desenvolvimento neuropsicomotor. No entanto, os autores afirmam que a aquisição de habilidades motoras independe da inteligência, isto é, a criança pode apresentar diversas alterações motoras, mas que não comprometem sua cognição e, por conseguinte seu aprendizado.

Estes autores observam ainda que à medida que a criança vai crescendo e se tornando mais ativa no dia a dia, as posturas e os movimentos anormais vão se desenvolvendo e se modificando. Desse modo, a criança busca, da forma mais fácil, adquirir habilidades motoras que beneficiarão as atividades funcionais (BOBATH; BOBATH, 1989).

MIELOMENINGOCELE

A mielomeningocele, apesar de poder ocorrer em vários níveis da medula é uma das principais doenças que causam comprometimento de membros inferiores. Sua etiologia é multifatorial, entretanto há estudos que apontam para a carência de ácido fólico, importante substância na formação do sistema nervoso fetal (DIAMENT; CYPEL; REED, 2010).

Ela é caracterizada por uma má formação do tubo neural, devido à falha no fechamento do tubo neural embrionário durante a quarta semana de gestação. As duas apresentações mais comuns são a anencefalia e a espinha bífida (AGUIAR et al., 2003; GABRIELLI et al., 2004; DIAMENT; CYPEL; REED, 2010).

No caso da anencefalia há ausência parcial ou completa do encéfalo e em alguns casos da calota craniana, geralmente incompatível com a vida. Já a espinha bífida se caracteriza por um defeito no fechamento ósseo da coluna posterior, havendo protrusão cística da medula, o que acarreta perda de movimentos abaixo do nível de lesão (AGUIAR et al., 2003; GABRIELLI et al., 2004).

Geralmente, a mielomeningocele está associada a outras más formações, como a hidrocefalia e a má formação de Arnold-Chiari tipo II. A hidrocefalia é caracterizada pelo aumento do líquido cefalorraquidiano, na região dos ventrículos cerebrais ou no espaço subaracnóideo, causando compressão das estruturas adjacentes do encéfalo e, consequentemente, distúrbios neurológicos permanentes, se não tratados precocemente (DIAMENT; CYPEL; REED, 2010).

Já na má-formação de Arnold-Chiari tipo II há "deslocamento do vermis e hemisférios cerebrais, juntamente com a ponte, bulbo e quarto ventrículo, em direção ao canal espinal superior". Essas alterações levam à disfunção da porção caudal do tronco cerebral e dos nervos cranianos, causando disfagia, regurgitação, paralisia de cordas vocais, entre outras (DIAMENT; CYPEL; REED, 2010, p.787).

NANISMO OU ACONDROPLASIA

O desenvolvimento típico, em termos de tamanho, ocorre de forma mais acentuada até os dois anos de idade de acordo com Bee e Boyd (2012). Estudos apontam que até os dois anos, o bebê atinja o tamanho 25 a 30 centímetros da altura adulta. Passando essa fase, o acréscimo é mais lento, porém constante, de 5 a 7 centímetros e 2,72 quilos por ano, até a adolescência (BEE; BOYD, 2012).

Na adolescência, compreendia na faixa etária de 12 a 18 anos, ocorre um período chamado de "estirão do crescimento", no qual o jovem pode acrescentar de 7 a 15 centímetros de altura neste período, chegado a uma nova fase de maior lentidão, até obter a altura adulta (BEE; BOYD, 2012). Na população brasileira de 25 a 29 anos (período em que o crescimento ósseo está terminado), no ano de 2008-2009 a altura média, foi de 160,7 centímetros nas mulheres e 173,0 centímetros entre os homens (BRASIL, 2010).

Considerando as características típicas do desenvolvimento humano, o nanismo é considerado uma deficiência, que é causada pela alteração na função da glândula pituitária, responsável pela liberação de hormônios do crescimento como o GH (hormônio do crescimento). Trata-se de uma mutação genética autossômica dominante em 20% dos casos e de mutação espontânea no cromossomo Y em 80% dos casos (SHIANG et al., 1994 apud CARDOSO, AJZEN; SANTOS et al., 2009). Essa alteração genética causa comprometimento na formação óssea endocondral, enquanto que a formação intramembranosa e perióstea é normal, o que causa um desequilíbrio no desenvolvimento ósseo (CARDOSO, AJZEN; SANTOS et al., 2009). A formação endocondral, periósteo e intramembranosa são entendidas como etapas normais da ossificação (GUYTON; HALL, 2011)

As formações ósseas desequilibradas nestes casos, resultam em crânio volumoso, base craniana encurtada, ponte nasal larga e achatada, hipoplasia do terço médio da face

com proeminência da bossa frontal, prognatismo mandibular e ossos das extremidades curtas. Além destas características, estudos relatam a hipotonia suave (CARDOSO, AJZEN; SANTOS et al., 2009).

TRAUMATISMO CRÂNIO ENCEFÁLICO

O TCE é caracterizado como uma lesão encefálica não progressiva ou congênita decorrente de trauma mecânico no encéfalo, e suas sequelas variam de acordo com a estrutura encefálica lesada (ASSOCIAÇÃO..., 2012b). Nos casos mais graves a criança além de apresentar perda parcial ou total de movimentos, apresenta lesões em diferentes sistemas que levam a comprometimento intelectual e cognitivo, que consequentemente dificultarão as aprendizagens futuras, principalmente em termos de leitura, escrita, interpretação e até mesmo socialização. De acordo com Christmann (2015, p.29):

> [...] não são incomuns os casos de negligência e maus tratos com as crianças que resultam em traumas graves, os quais, quando não levam à morte, deixam sequelas físicas e psicológicas permanentes. Tais casos ocorrem apesar das políticas e leis voltadas à prevenção da violência contra a criança.

DOENÇAS NEURODEGENERATIVAS

As doenças neurodegenerativas são aquelas causadas por alterações genéticas, nas quais há o aumento progressivo de incapacidades funcionais e em alguns casos intelectuais. Nestes casos, os problemas de saúde associados podem ser mais frequentes, causando faltas e muitas vezes dificuldades de aprendizagem.

A cada ano, a medicina se depara com diferentes doenças deste cunho, entretanto as mais conhecidas na atualidade são a síndrome de Duchenne, as leucodistrofias progressivas, a síndrome de West e as ataxias (DIAMENT; CYPEL; REED 2010).

De acordo com Christmann (2015, p. 29) é importante lembrar que as doenças neurodegenerativas constituem, "os casos mais graves de doenças, já que envolvem o reconhecimento, por parte do grupo familiar, da progressão da doença e o do envolvimento das funções neuropsicomotoras da criança".

Existem inúmeras doenças que causam lesões que podem comprometer a funcionalidade e mobilidade da criança, todavia a escola precisa estar ciente destas alterações, para que possa estruturar seu ambiente e principalmente assistir seu professor no atendimento ao aluno com deficiência.

De acordo com Battistel (2012), além das adaptações estruturais necessárias ao acesso da criança, a escola deve proporcionar um ambiente acolhedor, no qual o aluno possa desenvolver todas as suas capacidades, independentemente de sua condição física.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA DF

Em geral, as escolas necessitaram ao longo dos anos, com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e antes disso com a Declaração de Educação para todos (1990), reorganizar sua estrutura física para atender os alunos com deficiência, construindo rampas, banheiros adaptados, fixando barras, mudando pisos, aumentando o tamanho de portas e até mesmo instalando elevadores em suas dependências. Além disso, diferentes estratégias didático-pedagógicas foram criadas, para atender na escola o aluno com dificuldades de aprendizagem advindas da deficiência, como a criação do AEE.

No que se refere à estrutura física, a legislação em vigor determina que, ocorra o repasse de recursos financeiros para a educação básica por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (Fundeb) e contrapartidas do estado e município para manutenção da escola. No entanto, em

muitos locais, ele foi/é insuficiente ou até mesmo mal gerido, o que coloca a escola numa situação delicada, pois muitas vezes não dispõe de recursos próprios para tais reformas estruturais.

O estudo de Christmann (2015), com alunos com DF nas escolas da rede municipal de ensino de um município gaúcho, foi possível verificar que o investimento insuficiente, fez com que as escolas buscassem formas de angariar fundos para investir na estrutura física da escola e garantir a mínima condição de acesso aos alunos.

Desta forma, a tarefa do professor do AEE, muitas vezes se volta para a necessidade de pensar sobre a estrutura física da escola, auxiliando a direção e os próprios profissionais da engenharia ou design a adequar os ambientes. Quando alunos com dificuldades de locomoção fazem parte da comunidade escolar, utilizando-se da cadeira de rodas, andadores, muletas, órteses ou até mesmo aqueles que não necessitam de um recurso auxiliar móvel, mas que precisam do apoio de barras, rampas, piso antiderrapante, (crianças com déficit de equilíbrio e coordenação presente em alguns tipos de PC), para que este aluno se sinta confortável no ambiente é fundamental que ele esteja adequado. E, pensar sobre esta estrutura acolhedora é também tarefa do professor do AEE.

No que se refere à acessibilidade dos ambientes, sua adequação está baseada nos princípios do Desenho Universal, que apontam para sete aspectos: 1) desenho equitativo; 2) flexibilidade de uso; 3) materiais simples e de uso intuitivo; 4) informações perceptíveis; 5) tolerância a erros, (contendo elementos que diminuem o perigo); 6) pouco esforço físico, 7) garantia de tamanho e espaço para aproximação, alcance, manipulação e uso, independentemente do porte do usuário, postura (sentados e em pé) ou mobilidade, buscando condições de conforto, segurança e praticidade (PRADO; DURAN, 2006). Assim, diversos são os aspectos a serem considerados para garantir a acessibilidade dos alunos com deficiência física e também visual neste caso.

Tendo em vista estas considerações é importante ainda, observar que um ambiente com condições de acesso que oportunize ao aluno frequentar todos os locais da escola é também um requisito para o sentimento de pertencimento a este local. Este sentimento de pertencimento, favorece o bem-estar do aluno e consequentemente influencia na sua aprendizagem.

Todavia, não apenas a estrutura física precisa ser reorganizada, mas também a forma de ensinar, utilizando-se de recursos diversos para contribuir com o aprendizado dos alunos com deficiência física. Assim compreende-se que a capacitação dos professores é fundamental no processo de inclusão da criança com deficiência na escola. Contudo, tal profissional precisa de recursos que o auxiliem nessa tarefa. Para isto, no ano de 2009, a Resolução nº 4 do Ministério da Educação, instituiu as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), na educação básica, modalidade de educação especial (BRASIL, 2009a).

Conforme o Artigo 2 dessa diretriz, o AEE tem, como função:

> [...] complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009a, p. 1).

Os alunos público alvo da Educação Especial, tem atendimento nas salas de recursos multifuncionais, que são munidas de diversos materiais que auxiliarão o professor no ensino do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Entre os recursos de que o AEE dispõe, está a Tecnologia Assistiva (TA), meio importante para o aprendizado da criança com deficiência ou com necessidades educativas especiais. A TA que é definida, pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), como:

> [...] uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2009b)

Observa-se, nesse contexto, que a participação dos profissionais de diferentes áreas pode contribuir para o desenvolvimento dos mecanismos de aprendizado para crianças com deficiência. No Brasil, a TA é utilizada na proposta de educação especial e, segundo Rocha e Deliberato (2012, p. 72) tem a "função de atender as especificidades dos alunos com necessidades especiais e os habilitar funcionalmente nas atividades escolares".

Pesquisadores da TA entendem que sua utilização está condicionada ao entendimento do contexto e da situação do aluno na escola, com o intuito de que, assim, possam ser programados os recursos necessários ao atendimento do aluno (ROCHA; DELIBERATO, 2012). Para tanto, se faz necessária a aproximação também da família na escola, já que é ela que convive diariamente com a criança, conhecendo suas necessidades e potencialidades.

Quanto ao atendimento para aluno com deficiência física de membros superiores, este se dá na sala de recursos multifuncionais, na qual diversos recursos estão disponíveis para serem utilizados com os alunos, ou ainda com o auxílio de órteses na sala de aula comum. Alguns destes materiais podem ser visualizados abaixo:

.

Figura 1: Teclado em Colmeia

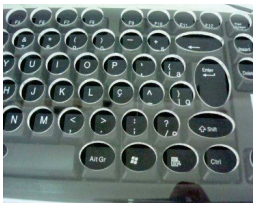


Figura 2: Trackball *

Figura 3: Acionadores*.

Figura 4: Acionadores*.

Figura 5: □rtese de posicionamento para escrita*.

Figura 6: Aranha mola*.

Figura 6: Órtese de preensão*.

Figura 7: Engrossadores*.

Figura 8: Engrossador em borracha*.

Figura 9: Apontador adaptado*.

Figura 10: Tesoura elétrica ativada por acionador*.

Figura 11:Tesoura com adaptador e suporte para tesoura*.

Figura 12: Ponteira de cabeça*.

Figura 13:Plano inclinado*.

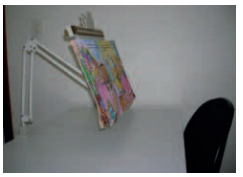


Figura 14:Teclado com recursos de acessibilidade*.

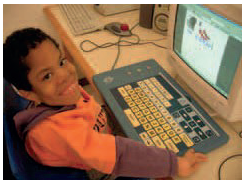


Figura 15:Poltrona postural*.

Figura 16:Mesa adaptada

Fonte: Figura 1: autores; *Figuras 2 a 15: Schirmer et al. (2007); Figura 16: Brasil (2015).

As figuras de 1 a 14 apresentam recursos utilizados para auxiliar na coordenação e mobilidade de membros superiores na escrita e demais atividades que necessitam de coordenação

motora. Já as figuras 15 e 16, são equipamentos necessários para acomodação do aluno com deficiência física. Ainda, se podem citar os diversos softwares de acessibilidade disponíveis no mercado, bem como a utilização da simbologia para auxiliar a comunicação nos casos de deficiência fonoarticulatória.

Importa ainda referir que neste artigo foram apresentados alguns materiais, no entanto são inúmeros os recursos de tecnologia assistiva disponíveis, outros podem ser acessados em Schirmer et al. (2007) e no Catálogo Nacional de Tecnologia Assistiva, disponível em meio eletrônico (ver citação de Brasil, 2015).

Contudo, a criatividade do professor para adaptar os materiais de acordo com a necessidade de cada aluno é imprescindível, principalmente quando a instituição não dispõe de recursos financeiros para a aquisição deste tipo de utensílio. Assim como, precisa haver a disponibilidade deste professor para compreender a dificuldade do aluno e lançar mão de diferentes recursos didáticos existentes na sala de recursos multifuncionais.

Outro fator importante a ser considerado são as reuniões pedagógicas. Estes encontros são fundamentais para o auxílio do educador especial/professor do AEE aos profissionais atuantes na sala de aula, para a aprendizagem do aluno. Ou seja, a articulação entre os diversos profissionais atuantes na escola se faz necessária, para que a educação de alunos com deficiência seja efetiva, tanto do ponto de vista da aprendizagem, quanto da autonomia, socialização e tantos outros benefícios de estar na escola.

Assim, se entende que os conhecimentos básicos, em relação às deficiências apresentadas e seus comprometimentos, são importantes para o professor. Por meio destes conhecimentos ele poderá compreender quais são as principais dificuldades encontradas pelos alunos e se existem cuidados específicos em relação à saúde do aluno com DF, os quais precisem ser considerados e observados durante o período de aula. Dessa

forma, esse profissional terá maiores condições de programar as ações voltadas a desenvolver as habilidades e as potencialidades do aluno (SHIRMER et al., 2007).

Sabe-se que a limitação funcional está frequentemente associada à deficiência física e, na ausência das adaptações ambientais adequadas, certamente, prejudicará a acessibilidade e a participação do indivíduo acometido nas diversas atividades escolares e, até mesmo, sociais (ALPINO, 2008). Por conseguinte, o desenvolvimento de habilidades funcionais possibilita, à pessoa com DF, a realização de suas atividades básicas, assegurando-lhe maior independência e autonomia, tanto no ambiente escolar e domiciliar, quanto na comunidade (GASPAROTO; ALPINO, 2012).

Nesse sentido, Durce et al. (2006) apontam a necessidade de uma integração entre profissionais de diversas áreas na inclusão da criança com deficiência, visando à troca de experiências e de informações e à ampliação de conhecimento sobre as condições das crianças e os recursos auxiliares necessários à acolhida dessas no meio educacional. Salienta-se que o tratamento de uma criança com DF deve ser realizado de forma integral, o que exige atuação dos profissionais conjuntamente em todas as instituições que ela frequenta.

Portanto, é interessante que a educação e a saúde estabeleçam e mantenham um diálogo constante, requisito indispensável para agir com base nas políticas de saúde e para a inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular, beneficiando ambas as áreas na qualificação do atendimento, mas favorecendo, em especial, os alunos (PINTOR, LIERENA; COSTA, 2012).

CONCLUSÃO

A presença do aluno com deficiência na escola traz muitas vezes, uma inquietude no ambiente escolar. Inquietude

positiva quando ela instiga buscar novas formas de ensinar e aprender e negativa quando ela limita a atuação do professor com o aluno e sua interação com o grupo escolar.

Apesar de a inclusão escolar ser uma política difundida em todo mundo, há mais de 20 anos (tendo como marco a Declaração de Jomtien, 1990), ela ainda causa estranheza, principalmente pela dificuldade em trabalhar com o diferente.

Por este fato o AEE é um mecanismo importante na escola, pois atua auxiliando tanto no processo de aprendizagem dos alunos, quanto o professor da classe comum no atendimento às diversas dificuldades de aprendizagem dos alunos com deficiência. Ainda neste contexto, importa referir que trabalhar com a diferença requer uma preparação e por este fato o professor do AEE tem papel fundamental na inclusão dos alunos na escola.

Trabalhar com alunos com DF é uma tarefa que exige criatividade e compreensão das dificuldades de mobilidade e coordenação. Por este fato, conhecer minimamente a deficiência que o aluno apresenta facilita a abordagem, proporcionando melhores condições para a aprendizagem. Contudo, é importante que o professor reconheça que diversas são as deficiências e que cada aluno tem sua particularidade. Esta particularidade precisa ser reconhecida e relevada para que a aprendizagem (escolar) ocorra, já que cada aluno é diferente. Deste modo, além de conhecer a deficiência é importante conhecer os recursos de tecnologia assistiva disponíveis para serem utilizadas com estes alunos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Marcos J.B. et al. Defeitos de fechamento do tubo neural e fatores associados em recém-nascidos vivos e natimortos. **Jornal de Pediatria,** v. 79, n.2, p. 129-34, 2003. Disponível em:<http//:www.jped.com.br/>. Acesso em: 15 fev. 2014.

ALPINO, Ângela. M.S. **Consultoria Colaborativa Escolar do Fisioterapeuta:** Acessibilidade e Participação do aluno

com paralisia cerebral em questão. 2008. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2008. Disponível em:<http://www.bdtd.ufscar.br/>. Acesso em: 03 mar. 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MEDICINA FÍSICA E REABILITAÇÃO. Associação Médica **Brasileira. Paralisia Cerebral – Membros Superiores:** Reabilitação. Elaborado por: Arakaki VC et al. In: Projeto Diretrizes da Associação Médica Brasileira. 2012a. Disponível em: <http://www.projetodiretrizes.org.br>. Acesso em: 15 fev.2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MEDICINA FÍSICA E REABILITAÇÃO. Associação Médica Brasileira. **Traumatismo Cranioencefálico:** Reabilitação. Elaborado por: Almeida TLT et al. In: Projeto Diretrizes da Associação Médica Brasileira. 2012b. Disponível em: <http://www.projetodiretrizes.org.br>. Acesso em: 15 fev.2014.

BATTISTEL, Amara L.H.T. Deficiência Física. In: SILUK, Ana C.P. (Org.). **Atendimento educacional Especializado.** Contribuições para a prática Pedagógica. Ministério da Educação-Brasil, Santa Maria/RS, 2012.

BOBATH, Berta; BOBATH, Karel. **Desenvolvimento motor nos diferentes tipos de paralisia cerebral**. São Paulo: Manole, 1989.

BRASIL. **Decreto n°5.296 de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.2004a. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 18 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 03 maio 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 4/2009. **Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**, modalidade Educação Especial. 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 12 fev.2014.

BRASIL. **Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.** Comitê de Ajudas Técnicas. Tecnologia Assistiva. Brasília: CORDE, 2009b. Disponível em:<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/>. Acesso em: 03 fev. 2014.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE. **Pesquisa de Orçamentos Familiares 2008-2009**. Brasília-DF: 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/pof/2008_2009_encaa/defaulttabpdf_brasil.shtm>. Acesso em: 10 out.2014.

BRASIL, Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação**. Catalogo Nacional de Produtos de Tecnologia Assistiva,** 2015. Disponível em: http://assistiva.mct.gov.br/catalogo/mesa-escolar-adaptada. Acesso em: 29 jun. 2015.

CARDOSO, Renato; AJZEN, Sérgio; SANTOS, Karina C.P. **Características cranianas, faciais e dentárias em indivíduos acondroplásicos.** Revista do Instituto de Ciências da Saúde, v. 27, n.2, p.171-5, 2009. Disponível em: <http://lilacs.bvsalud.org/>. Acesso em: 12 dez. 2014.

CHRISTMANN, Morgana. **A deficiência física e o processo de inclusão no Ensino regular:** justaposições das condições de saúde e aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2015, p.184.

DIAMENT, Aron; CYPEL, Saul; REED, Ubertina C. **Neurologia Infantil.** 5. ed. v. 1, 2. São Paulo: Atheneu, 2010.

DURCE, Karina, et al. A atuação da fisioterapia na inclusão de crianças deficientes físicas em escolar regulares: uma revisão da literatura. **O mundo da Saúde,** São Paulo, v. 30, n 1, p.156-59, 2006. Disponível em: <http://www.bases.bireme.br/CGI-bin/wxislind.exe/iah/online/?...> Acesso em: 03 mar. 2013.

GABRIELLI, Ana P.T. et al. Analise laboratorial de marcha na mielomeningocele de nível lombar baixo e instabilidade unilateral de quadril. **Revista Acta Ortopédica**, v.12, n.2, p.91-98, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 25 fev.2014.

GASPAROTO, Mariana C; ALPINO, Ângela .M.S. Avaliação da acessibilidade domiciliar de crianças com deficiência física.

Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.18, n.2, p.337-54, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 25 fev.2014.

GUYTON, Arthur C; HALL, John E. **Tratado de Fisiologia Médica.** 12. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

PINTOR, Nelma A.M; LIERENA Jr, Juan C; COSTA, Valdelúcia A. Educação e saúde: um diálogo necessário às políticas de atenção integral para pessoas com deficiência. **Revista de Educação Especial,** Santa Maria, v. 25, n. 43. p.203-216. 2012. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 03 maio 2013.

PRADO, Adriana R.A.; DURAN, Mônica G. Acessibilidade nos Estabelecimentos de Ensino. In: BRASIL, **Ensaios Pedagógicos:** Educação Inclusiva direito a diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

ROCHA, Aíla N.D.C; DELIBERATO, Debora. Tecnologia assistiva para a criança com paralisia cerebral na escola: identificação das necessidades. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Marília, v.18, n.1, p. 71-92, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 08 fev. 2014.

SCHIRMER, Carolina R. et al. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado**. Deficiência Física. Brasil, Ministério da Educação (Org.), SEESP / SEED / MEC, 2007. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf>. Acesso em: 10 mar. 2014.

SILUK, Ana Claudia P. **Atendimento Educacional Especializado Contribuições para a prática Pedagógica.** Ministério da Educação-Brasil, Santa Maria/RS, 2012.

SPILLANE, John. **Exame Neurológico na Prática Clínica de Bickerstaff.** 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

F Ç Ã O A T V I M P O R T Â N C I A B
A T D A E D U F A M Í L I A E N O C X
T P N A P R O C E S S O I Z D E O I
D C V Y E S T I M U L A Ç Ã O R D E I
O L K C R I A N Ç A S D C O M A K Í
J P E D E F I C I Ê N C I A O G H H I
D I O A P R E N D I Z A G E M A W T
Q V Z Ú L F É A D N D Ã D N K C M K
S C F D D R T Y O C X N D A S E D F
F F V S D
N D U E O
S E F N G O W E Y Ã U Ç N V A K D I
E S U N D P L G L O O A N S O L S Ç

NATANA POZZER VESTANA

A ESTIMULAÇÃO ESSENCIAL É CONSIDERADA PEÇA FUNDAMENTAL PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS, PRINCIPALMENTE DAQUELAS QUE POSSUEM ALGUMA DEFICIÊNCIA, E PODE RESULTAR EM MUDANÇAS POSITIVAS NAS ÁREAS COGNITIVA, MOTORA E EMOCIONAL, QUANDO REALIZADA DE MANEIRA CORRETA. ATUALMENTE, COM A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA, DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL, É NECESSÁRIO PENSAR O DESENVOLVIMENTO INFANTIL, COMO ELE OCORRE, EM QUE FASES, QUAIS OS OBJETIVOS. SENDO ASSIM,

> a inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional. (BRASIL, 2008, p.16)

Dessa forma, o Núcleo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEPES) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) realiza, até o presente momento, o Projeto de Estimulação Essencial com enfoque no brincar pedagógico, possibilitando um espaço diferenciado de aprendizagem à acadêmicos do curso de Educação Especial, buscando atender

crianças com deficiência e crianças nascidas prematuramente, incentivando as relações educativas da família de acordo com seu contexto sócio-histórico-cultural, através da orientação de professores de educação especial. Sendo assim, além de atender a comunidade, o projeto constitui-se como um local de práticas formativas.

As crianças em atendimento tem entre zero e quatro anos de idade, dentre elas, crianças prematuras, com Síndrome de Down, paralisia e sem diagnóstico preciso. Elas são acompanhadas, na maioria das vezes, pelas mães, algumas vezes pelos pais ou outros responsáveis. Sempre que possível, procura-se trabalhar juntamente com o acompanhante da criança durante o atendimento para que este repasse informações e orientações aos demais familiares e possa aplicar alguma intencionalidade, algum objetivo no brincar com a criança.

Na prática acadêmica, são elaborados planejamentos específicos, voltados para as necessidades de cada criança e a mãe e/ou responsável fica a par de tudo o que é realizado, de maneira que são transmitidas orientações para que esse processo tenha continuidade em casa em alguns momentos. Dessa forma, o projeto não trabalha apenas com a criança, ele visa também orientar a pessoa que realiza o acompanhamento para que a relação dessa criança com sua família e pessoas que a cercam seja estimulante.

O termo Estimulação Essencial, utilizado no Projeto, substitui o termo Estimulação Precoce. O segundo termo é considerado pelo MEC (1995) a expressão mais adequada para esclarecer o seu objetivo na prática educacional. Segundo o mesmo documento, a terminologia Estimulação Essencial seria uma tentativa de reparar ambiguidades do termo precoce e também como forma de deixar claro que seria uma intervenção especial.

Ainda assim, na criação do projeto, adotou-se a terminologia Estimulação Essencial por haver a compreensão

de que a mesma é muito importante para o desenvolvimento de qualquer criança, com deficiência ou não, utilizada de maneira equilibrada, desenvolvendo suas potencialidades e atingindo seu amadurecimento físico, mental e social. Ela é definida por Cabral (1989) e introduzida por Marinho, em substituição a estimulação precoce, pois se entende que é uma necessidade básica para o crescimento e desenvolvimento da criança e diferente da precoce, compreende que não pode prever o desenvolvimento e a educação, portanto, não pode ser realizado antecipadamente.

A fim de aprofundar a discussão acerca da importância da família para a estimulação essencial de crianças, foi realizada uma pesquisa em meio eletrônico buscando informações sobre produções anteriores nos periódicos do site Scielo . A pesquisa foi realizada através das palavras-chave estimulação precoce e família, o resultado foram palavras relacionadas. Dessa forma, foi organizada uma tabela com as principais informações destes artigos.

TABELA 1 -PERIÓDICOS ENCONTRADOS NO SITE SCIELO.

Título do periódico	Autores	Palavras-chave
1) Estudo da assistência de enfermagem a crianças que apresentam Síndrome de Down.	Wendy Ann Carswell	Criança atípica; atípica; desempenhar vínculo afetivo; Síndrome de Down.
2) Qualidade de vida de crianças com deficiência visual atendidas em Ambulatório de Estimulação Visual Precoce.	Alcione Aparecida Messa; Célia Regina Nakanami; Marcia Caires Bestilleiro Lopes	Qualidade de vida; Baixa visão/reabilitação; Serviços de reabilitação
3) Problemas do desenvolvimento infantil e intervenção precoce	Vítor Franco; Madalena Melo; Ana Apolónio	Intervenção precoce; desenvolvimento infantil; psicopatologia do desenvolvimento; diagnóstico.
4) O impacto do ambiente familiar nos primeiros anos de vida: um estudo com adolescentes de uma invasão de Salvador, Bahia.	Ana Cecília de Sousa Bastos; Ana Cláudia Müller Urpia; Lídia Pinho; Naomar Monteiro de Almeida Filho	Família; saúde mental; experiência precoce; eventos de vida.
5) Riscos biopsicossociais para o desenvolvimento de crianças prematuras e com baixo peso.	Kelly Ambrósio Silveira; Sônia Regina FiorimEnumo	Fatores de risco; nascimento prematuro; medidas de desenvolvimento.
6) Bebês de risco e sua família: o trabalho preventivo.	Olga Maria Piazentin Rolim Rodrigues	Bebês de risco; Avaliação do desenvolvimento infantil; Orientação a pais; Estimulação precoce.

Fonte: Próprio autor

A respeito dos periódicos citados acima, são necessárias algumas considerações. O primeiro periódico apresenta um viés clínico, discorrendo sobre uma pesquisa com famílias de crianças com Síndrome de Down a fim de favorecer a criança através de uma intervenção com estimulação precoce e a orientação dos pais sobre essa. É interessante que essa pesquisa, assim como

o presente estudo, acaba por concluir dentre outras questões, que é relevante a participação de toda a família nesse processo de estimulação, para que de fato a estimulação obtenha êxito.

No segundo periódico, que parte também de um viés mais clínico, de reabilitação, há a temática da família e da estimulação precoce com crianças com deficiência visual, porém percebe-se que a estimulação realizada dá ênfase a essa deficiência e não a outros aspectos que esta poderia acarretar à criança, embora afirme que há uma melhora em todos aspectos do seu desenvolvimento. Como não há dados sobre outros aspectos do desenvolvimento da criança, seu objetivo trata da melhora da visão e essa relacionada à qualidade de vida. Na questão familiar, ela relaciona o impacto que esta sofre no acolhimento através do serviço e a aceitação dessa criança.

No terceiro periódico percebe-se a importância da contextualização do ambiente, da família, entre outros aspectos referentes à criança para o processo de intervenção precoce, discutindo também sobre o papel do diagnóstico da criança nesse trabalho. Enfim, como e até quando cada aspecto considerável ao seu desenvolvimento lhe afeta. Essa pesquisa foi implementada numa região de Portugal.

O quarto periódico apresenta uma pesquisa muito interessante. Ele trata da estimulação precoce no ambiente familiar, de crianças entre 0 e 5 anos, porém ele não discorre sobre o tema da estimulação precoce e sim sobre outros temas.

O quinto periódico expõe uma pesquisa sobre quais os riscos biopsicossociais para crianças nascidas prematuras e com baixo peso numa cidade do Espírito Santo. Também relaciona a família como fator importante no desenvolvimento da criança e sugere a prática da estimulação precoce, observando o contexto familiar e social, entre outros possíveis contextos de risco para seu desenvolvimento.

No sexto periódico percebe-se a aproximação deste à pesquisa aqui relatada, principalmente quanto ao resultado, onde o desenvolvimento da criança é beneficiado quando se

trabalha também com os pais. Foi realizada uma entrevista com os pais para saber como reagiam frente aos bebês com anomalias craniofaciais, na sequência, foi realizado um teste para saber em que fase do desenvolvimento se encontrava a criança e a seguir foram passadas orientações aos pais sobre como proceder com seus filhos para melhorar suas habilidades.

Assim, essa pesquisa justifica-se por evidenciar a importância do atendimento de crianças deficientes através da estimulação essencial, na área da Educação Especial, pois normalmente ela é relacionada à área clínica, como percebe-se em muitos dos periódicos apresentados. Uma vez que a estimulação faz referência ao desenvolvimento motor, linguístico, cognitivo, sensorial entre outros, ela é comumente ligada a práticas clínicas. No meio educacional, como no Projeto de Estimulação Essencial do NEPES, são desenvolvidas práticas pedagógicas de forma lúdica, que tem como objetivo o desenvolvimento equilibrado da criança.

Evidenciando-se o trabalho do educador especial, busca-se dar visibilidade a essa prática tão importante ao desenvolvimento da criança, com ou sem deficiência, e ao papel da família enquanto participantes contínuos desse processo de desenvolvimento, na parceria que deve ser estabelecida entre família e educador especial bem como aprofundar discussões acerca do tema de forma a refletir sobre as práticas realizadas no Projeto de Estimulação Essencial do NEPES, além de divulgar o mesmo.

ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

A eleição do método numa pesquisa não é uma tarefa fácil, tendo em vista que podem ser utilizados mais de um e depende da criatividade do pesquisador, de como fazer o estudo, dos métodos a se utilizar, da

> [...] acuidade inventiva do pesquisador, sua habilidade artesanal e sua perspicácia para elaborar a metodologia adequada ao campo de pesquisa, aos problemas que ele enfrenta com as pessoas que participam da investigação (CHIZZOTTI, 2006, p.85).

Assim, Gatti (2007, p.11) afirma que "[...] não há um modelo de pesquisa científica, como não há 'o' método científico para o desenvolvimento da pesquisa [...]" e, portanto, irá depender do conhecimento prévio do pesquisador e da escolha do(s) melhor(es) método(s) e instrumentos de pesquisa e análise.

Sabe-se também que, há a possibilidade de tomada imediata de decisões, como em relação à mudanças de métodos, erros e correções, mesmo no campo de pesquisa, pois "[...] o método não é um roteiro fixo, é uma referência. Ele, de fato, é construído na prática, no exercício do 'fazer a pesquisa'" (GATTI, 2007, p. 63), pois a pesquisa está sempre em (des)construção.

Dessa forma, o método de pesquisa utilizado para a coleta de dados foi a observação participante "técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo" (GIL, 1999, p.103) e forma registros por meio de diário de campo sem o uso de categorias. Portanto, foram tomadas notas sobre acontecimentos relevantes durante as conversas, momentos de trocas, instruções de como proceder durante o brincar para estimular.

Conforme afirmam Weeler e Pfaff (2010) sobre a abordagem qualitativa, neste tipo de pesquisa

> [...] não são relevantes apenas no desenvolvimento de pesquisas e teorias ou na avaliação de programas e políticas educacionais, mas também no processo de ensino/aprendizagem e durante a formação de futuros profissionais que irão atuar no campo da Educação (WEELER; PFAFF, 2010, p.17).

Sendo assim, durante o atendimento das crianças, realizados pelas acadêmicas do curso, noutra sala reuniam-se as mães e acompanhantes das crianças a fim de discutir temas

pertinentes ao desenvolvimento da pessoa com deficiência, do processo de inclusão, do desenvolvimento cognitivo, motor, entre outros. Textos e artigos científicos eram escolhidos para basear as temáticas pertinentes ao momento. Também, trabalhava-se, de forma prática, o desenvolvimento de atividades no brincar, suas intenções na estimulação.

Dessa forma, procura-se contribuir com os demais pesquisadores, educadores especiais e interessados na estimulação essencial através do lúdico. Bem como ressaltar o papel da família nesse processo de estimulação da criança, a fim de obter bons resultados com o projeto.

REFERENCIAL TEÓRICO

No decorrer do projeto percebe-se ser necessário o trabalho e o acompanhamento com a família, pois a espera pela chegada de um filho sempre vem carregada de muitas expectativas. Quando essas não são atendidas no momento do nascimento ou no decorrer do desenvolvimento considerado normal para uma criança, é comum que a família entre em choque, ou até mesmo num período de luto, pela perda daquela criança idealizada.

Inicialmente, considera-se necessário que a família procure um apoio profissional psicológico, pois muitas vezes ela passa por uma reestruturação familiar, que irá depender de diversos fatores, como o apoio de outros familiares e de profissionais para que, assim, os pais fortaleçam o vínculo com a criança. Ainda nesse período, a família deve buscar outros profissionais, para saber o que fazer, que medidas tomar para o melhor desenvolvimento da criança. Nesse momento entra em julga-se necessário a parceria com uma série de profissionais como fisioterapeutas, médicos pediatras, neurologistas, terapeutas ocupacionais e educadores especiais – que irão orientar e dar suporte aos pais e demais familiares responsáveis.

Segundo Williams (2001) houve uma evolução no papel que a família assumia. Atualmente o envolvimento, a atuação da família é mais forte, ela deve definir "prioridades para seus filhos [...] decidir que serviços devem ser oferecidos" (WILLIAMS, 2001, p.21), sendo assim, também responsável pelo desenvolvimento da criança. Assim, muitas vezes precisam também de orientação, quanto aos profissionais que pode procurar.

O Projeto de Estimulação Essencial da UFSM (2011, p. 3) trabalha também com a família e/ou responsáveis pela criança, oportunizando aprendizagens a esses envolvidos para além da universidade, intervindo em duas dimensões, conforme o referido projeto:

> - na formação adulto-cuidador que precisa resgatar em si o valor do brincar e do lúdico, para valorizar o brincar e o desenvolvimento da criança que se insere em sua vida;
> - no conhecimento de cada etapa de vida da criança de 0 a 3 anos e 11 meses, na avaliação e acompanhamento processual do desenvolvimento, nas metodologias e processos pedagógicos que podem orientar o atendimento do educador especial com a criança e suas famílias. (NEPES, 2011, p.04)

O Projeto ainda contribui com a formação de futuros educadores especiais da instituição, orientando-os em relação ao trabalho de estimulação a ser desenvolvido com as crianças e de orientação aos familiares.

Considera-se família o grupo de pessoas com quem a criança terá suas primeiras interações, onde criará seus primeiros laços afetivos, enfim, suas primeiras experiências, não só as crianças com algum atraso no desenvolvimento, mas qualquer criança. Dessa forma, enfatiza-se novamente a necessidade da participação familiar, principalmente dos pais, proporcionando estímulos para um desenvolvimento saudável através de atividades assim como um ambiente estimulante.

Conforme Ramos (1978), o ambiente tem grande influência para o desenvolvimento da criança. Contudo, deve-se

tomar cuidado para que a estimulação não sobrecarregue a criança, podendo agravar e distanciar seu desenvolvimento natural, principalmente nos primeiros anos de vida, e completa "é preciso, ao lado de um ambiente sadio para os filhos nos seus primeiros anos, utilizar certos cuidados de higiene, alimentação e controle de doenças [...]" (RAMOS, 1978, p.09). Dessa forma, é necessária a colaboração de toda a família para a invenção desse ambiente, que não contenha excessivas informações e que sirva de incentivo aos hábitos estimulantes por parte da família em função da criança.

Embora se fale em família, a mãe torna-se o principal sujeito na vida da criança e, na maioria das vezes, terá maior participação no seu desenvolvimento, mas muitas vezes, é necessário que o restante da família também esteja envolvida, pois a própria estimulação através do brincar, permite que muitos sujeitos possam estar envolvidos, incluindo vizinhos e amigos. Dependendo da brincadeira e da faixa etária da criança, estarão envolvidos primos da mesma idade, algum tio, avó, entre outros familiares, pois o vínculo afetivo com a família é importante para o processo de desenvolvimento dessa criança. É nesse momento que a criança se percebe enquanto membro familiar, como sujeito pertencente àquele grupo.

Assim, a família constitui o principal meio de incentivo para a criança, o maior estimulador de suas interações em diferentes meios, para um desenvolvimento global e interiorização de vivências. Conforme Fonseca (1987):

> Com os fatores pós-natais entramos no desenvolvimento biopsicossocial da criança, que em muito depende do meio e fundamentalmente do adulto socializado, proporcionando condições de afeto, de segurança, de estimulação e de aprendizagem que possam, desde o nascimento, equacionar um desenvolvimento harmonioso não só no plano emocional como no psicomotor, no linguístico e no cognitivo (FONSECA, 1987, p.18).

Portanto, o projeto tem como um de seus objetivos a integração entre família e criança, e entre a família e profissionais (neste caso, educadores especiais e estudantes do Curso de Educação Especial). Conforme Franco (2015) não se deve focar apenas na criança e seu "problema", mas também no seu contexto, no seu local de brincar, na sua família, pois "a criança e a família são um todo indissociável" (FRANCO, 2015, p.51), é ela quem pede uma resposta e a principal agente de seu desenvolvimento. É nessa relação, entre a família e a criança, do seu contexto, afirma o autor, que obtêm-se "melhores resultados em termos de desenvolvimento" (FRANCO, 2015, p. 52).

Nesta interação está presente o brincar, o lúdico, que não deve ser considerado como uma ocupação qualquer. É no brincar que as crianças estabelecem relações com o outro, com objetos, com o pensamento individual, entre outros. Da mesma forma, no jogo a criança aprende regras, ganhar e perder, cooperar e competir, entre outras habilidades indispensáveis a qualquer pessoa para operar funções cognitivas e, principalmente, sociais. Assim, considera-se necessário guiar os pais a realizarem este tipo de atividade, questionando seu filho, brincando junto, estabelecendo relações e problemas que possam ser resolvidos, apontando diversos caminhos de resolução. Assinalar aos pais que o jogo no brincar, muda de acordo com a idade da criança, suas possibilidades e necessidades, como por exemplo: o bebê pode ser estimulado através dos sentidos, como o tocar, experimentar diversas sensações, sons; com crianças maiores, mais desenvolvidas, pode-se trabalhar a linguagem ligada a imagens e músicas.

As orientações oferecidas aos pais e/ou responsáveis pelas crianças participantes do projeto são simples e objetivas, para que não haja dúvidas ou receios. A cada atendimento, as educadoras em formação, responsáveis pelo atendimento da criança, relatam aos responsáveis o que está sendo estimulado

e de que forma, assim como os avanços da criança e o que ainda precisa ser trabalhado nos próximos atendimentos, contando com orientações de profissionais da mesma área.

Durante a permanência das crianças no atendimento (nos casos onde não é necessário acompanhamento dos pais), estes são direcionados à outra sala, onde há possibilidade de discutir textos relativos ao processo de inclusão educacional, tirar dúvidas, realizar conversas de maneira informal sobre as dúvidas e orientar sobre como transformar o brincar, como uma forma de estimular seu filho, conforme suas necessidades e ritmo, favorecendo processos cognitivos, motores, de interação, entre outros.

> Para que haja sincronismo durante o tratamento, é essencial a presença do casal, ou apenas da mãe, ou do pai, contribuindo para a integração na relação família-bebê. A família deve ser criteriosamente orientada, com a finalidade de compreender as dificuldades, as limitações, as diferenças pessoais de ritmo e de potencial da criança a ser estimulada. Quando a estimulação for realizada no ambiente familiar, as condições devem ser analisadas para a aplicação de um programa adequado. (NAVAJAS; CANIATO, 2003, p.61).

Segundo Franco (2015, p. 69), este processo se dá a nível relacional. Neste nível, é necessário que o pai ou mãe tenha confiança no profissional. Assim, durante esses momentos com pais e responsáveis, eles conseguiam e se sentiam a vontade para expor dúvidas, inseguranças, aflições, permitindo-se refletir sobre tudo isso.

Muitas vezes os pais não conseguiam acompanhar os filhos e mandavam um responsável, que pode ou não, pertencer à família. Nesses casos, é orientado o responsável, para que este converse com os pais da criança, a fim de estabelecer o vínculo e aprendizado proposto no projeto.

Em outros momentos, os pais – que tem responsáveis para acompanhar as crianças – são convidados a visitar o projeto, para que se estabeleça contato e troca de ideias, informações

sobre a criança e seu desenvolvimento, conhecer os educadores que trabalham com seu filho a fim de que possa acontecer trocas de informações, experiências e orientações. Conforme afirma Almeida "o contato dos adultos com as crianças, nessa fase, é imprescindível. A primeira infância é, sem dúvida, riquíssima e deve ser estimulada de todos os modos possíveis [...]Falar, ler, contar histórias, conversar, brincar, correr" (ALMEIDA, 2003, p.44) essa interação com o adulto, principalmente os pais, é de extrema importância para as crianças, não somente deficientes, pois nesse momento, todas estão em processo de desenvolvimento e conhecimento. Dessa forma, é necessário que os pais tenham ciência da importância do trabalho realizado no projeto, assim como entendam o valor de saber o que pode ser feito em relação a sua interação com a criança.

Segundo Franco (2015), é necessário que os pais sejam "responsivos e envolvidos em relação às necessidades e às solicitações das crianças, tal qual como acontece com todos os pais" (FRANCO, 2015, p. 54), através da interação recíproca, de forma adequada, da contingência "na adequação das nossas interações ao contexto concreto, na partilha do controle[...], da afetividade" (FRANCO, 2015, p. 55,6).

Destaca-se que o estímulo proporcionado à criança, no projeto, acontece através do lúdico, considerando seu desenvolvimento e necessidade, respeitando seu ritmo. A partir disso, considera-se o brinquedo como potencializador no desenvolvimento integral da criança, trabalhando a imaginação, a construção e respeito de regras e a construção do conhecimento. Segundo Ramos (1978, p. 11) "jogos e brinquedos são necessários, porque brincando aprende a desenvolver habilidades como focalizar o olhar, coordenar os movimentos, sentir o cheiro [...]" assim a criança vivencia novas experiências e interage com os demais sujeitos participantes, bem como pode construir valores.

Dependendo da brincadeira e da forma como a criança é estimulada durante a interação, é possível trabalhar e testar

diversas habilidades necessárias à vida cotidiana, como a aprendizagem da linguagem e a habilidade motora. Assim, os acadêmicos e atuantes no projeto tem o papel de facilitar e mediar as brincadeiras, por exemplo, num determinado momento o adulto comanda a brincadeira e noutro a criança desempenha esse papel, assim como o de perceber quando a atividade está muito fácil e pode aumentar seu nível de dificuldade.

> [...]Esta mediação permite que a criança aprenda e se desenvolva. Este desenvolvimento não acontece apenas com um tipo de mediação. Todos os momentos propiciam aprendizagem gerando assim desenvolvimento. Desta forma, o brinquedo, recurso amplamente explorado em programas de Estimulação Essencial, exerce papel importante na vida da criança. Ao brincar a criança cria uma zona de desenvolvimento proximal, auxiliando assim, no desempenho das habilidades. Quando brinca, a criança cria situações[...] Tudo isso são aprendizagens que contribuem para que a criança possa se desenvolver plenamente, conforme suas necessidades e possibilidades. (PIECZKOWSKI; LIMA; RUHOFT, 2011, p.06).

Dessa forma, num primeiro momento, os acadêmicos conhecem a criança, o que elas gostam, quais suas dificuldades e aquilo que ela tem facilidade, o que já tem desenvolvido ou está em processo de desenvolvimento. Conhecem a família da criança – o pai e/ou mãe, as vezes outro responsável que pode ou não ser da família – e assim sua história de vida, seu contexto, preenchem fichas de anamnese (entrevista feita com o pai ou mãe, para conhecer a história da criança antes mesmo do seu nascimento e identificar o início do diagnóstico, as intervenções realizadas, medicamentos utilizados, entre outros aspectos importantes na sua vida) e recolhem outras informações.

A partir do primeiro contato, o acadêmico passa a construir planos individuais de atendimento, de acordo com a necessidade da criança, com atividades diferenciadas (muitas vezes construídas e criadas exclusivamente para uma criança)

e objetivos gerais e específicos. Conforme o andamento do atendimento e finalizando-os, os acadêmicos fazem seu relato – o que deu certo, o que não deu certo para aquele aluno, sugestões, entre outros – que por fim, servirão para a reflexão da sua prática e para a construção do parecer do aluno no final do semestre.

Todo esse processo é arquivado no NEPES, desde o ano de 2013, por meio de arquivos em CD. A cada semestre, quando entram novos voluntários, eles podem pesquisar nesses materiais sobre seus alunos – o que já foi trabalhado, o que ainda necessita ser estimulado, quais atividades não deram certo, os relatos por dia de atendimento, entre outros. Dessa forma, com o acervo dos planejamentos e relatos, demais acadêmicos e interessados em realizar pesquisas terão um local com vastas informações.

RESULTADOS

Muitas crianças já foram atendidas no Projeto de Estimulação Essencial do NEPES durante esses anos de atuação. Os participantes do projeto puderam acompanhar o crescimento e o desenvolvimento das crianças que participaram, bem como sua relação com a família, suas angústias e conquistas.

Percebe-se que as crianças, ao completarem seu "ciclo" no projeto, ingressam em escolas inclusivas. Alguns pais, ainda ficam receosos em pensar que deverão colocar seus filhos em idade escolar junto aos demais colegas em escolas regulares. Eles relatam o medo de que o filho seja maltratado pelos colegas, ou que ele não consiga acompanhá-los. Durante as conversas e leituras realizadas no projeto, como explicado anteriormente, as educadoras vão esclarecendo algumas dúvidas, atuando muitas vezes somente como ouvintes desses receios e angústias que os pais vivem. Aos poucos os pais vão percebendo a fase

escolar de outra forma, e conversando com outros pais que já passaram por essa experiência, ficando mais tranquilos para este encaminhamento.

Muitas mães voltam ao projeto para relatar como está o desempenho da criança na escola, em sala de aula regular. Percebem seu desenvolvimento, seu relacionamento com os colegas que não possuem deficiência, a realização das atividades escolares de forma independente, a construção de vínculos, a interação com a turma e os atendimentos que recebe na escola. Relatam também que em outros ambientes, não só o escolar, mas espaços públicos, casa de amigos, entre outros, seus filhos interagem normalmente com outras crianças, percebendo assim, seu desenvolvimento nas funções sociais. Segundo Ramos (1978), para que se alcance a atuação dos pais junto à criança são necessárias

> informações sobre o valor da estimulação do ambiente externo, fora do lar e dos serviços [...] aproveitando a própria rotina do lar (mercado, feira, visitas, passeios) e os recursos disponíveis do meio circundante (jardim, parquinhos, praia, vizinhança) (RAMOS, 1978, p.48).

Percebe-se então, o envolvimento da família no processo de desenvolvimento dos filhos, como sujeitos responsáveis por esse processo, dando continuidade à estimulação em ambientes externos aos de atendimento, estendendo-o ao restante da família e comunidade. Essa preocupação em dar continuidade na estimulação evidencia a relação entre família e criança, fortalecendo os laços e contribuindo para o desenvolvimento equilibrado da criança na família e além dela. Sobre isso afirma Almeida (2004, p.66)

> [...] pretende-se que a família consiga, cada vez melhor uma inserção na comunidade, seja através da utilização dos recursos disponíveis, seja através da constituição de uma rede social de apoio cada vez mais consistente, sem esquecer nunca a disponibilização da atenção necessária à problemática da criança [...]

Os pais ainda relatam que estão brincando com suas crianças a fim desenvolvê-las, e não simplesmente "brincar por brincar", mas com o intuito de estimulá-las sempre que possível e de oferecer respostas as suas necessidades. A partir desse relato, foi proposto às acadêmicas que realizam os atendimentos que elaborassem ao final de cada semestre um jogo ou uma brincadeira para oferecer à família da criança. Esse jogo ou brincadeira devia estar acompanhado de instruções de como utilizar e informações do que estará sendo estimulado com aquela brincadeira. Dessa forma, a família também é estimulada a brincar com a criança a partir daquela brincadeira elaborada pelas acadêmicas e relatar no início do outro semestre qual foi sua experiência e da criança. Além de contribuir com o laço familiar, melhorando a interação entre a família e a criança, essa atividade ainda instiga aos pais a pensarem jogos diferentes, adaptados às necessidades dos filhos que eles mesmos podem construir.

Com as leituras e discussões realizadas no projeto as mães ou responsáveis ficam mais à vontade para questionar, sanar dúvidas e conversar abertamente sobre determinados assuntos os quais, em outras situações, poderiam não ser abordados por vergonha. Um tema que foi frequentemente discutido é o da sexualidade. Geralmente, as mães parecem mais abertas para questionar sobre a futura vida sexual do filho deficiente do que os pais. Outro fator observado é que as famílias relatam que se sentem mais à vontade para discutir sobre determinados assuntos com outras pessoas, mostrando sua capacidade e melhorando sua autoestima, o que para o projeto, é muito gratificante.

Dessa forma percebe-se que os pais ou responsáveis pela criança estão cientes de sua contribuição perante a estimulação de seus filhos, sua participação em seu desenvolvimento, buscando outros atendimentos, sanando dúvidas, estimulando os filhos, enfim, participando ativamente de suas atividades.

Buscam dar continuidade, conforme orientações, nas atividades de estimulação através do lúdico em casa e as repassam para outros familiares.

CONCLUSÃO

O que se pretende com o Projeto de Estimulação Essencial do NEPES é que este consiga contemplar a teoria e a prática referente a estimulação essencial na formação de acadêmicos, assim como contribuir com o desenvolvimento global das crianças atendidas. Além disso, faz parte a orientação dos pais e/ou responsáveis para que se sintam parte deste processo e sigam estimulando os filhos em casa e em outros ambientes através do lúdico, percebendo sua importância nesse processo, assim como para que se sintam à vontade para sanar dúvidas, sem, contudo, deixar de ser o pai e a mãe.

Realizando a reflexão sobre essa prática e o envolvimento com as famílias e as crianças, compreende-se ainda mais a importância do estímulo para melhorar a qualidade de vida dessas pessoas dentro da própria família e na comunidade em geral. A participação da família nesse processo é essencial, seja no projeto ou em casa, participando de discussões, se colocando como sujeito participante do desenvolvimento da criança, estimulando-a sempre que possível. Ressalta-se também a importância da sua atuação junto à criança fazendo com que ela se sinta mais segura junto à sua família. Nesse sentido, é importante que a família também se sinta segura com os profissionais da equipe. Quando a parceria entre o projeto e a família acontece compreende-se que os resultados são mais promissores e efetivos. Além de tudo, o projeto constitui-se como espaço para a família socializar suas dúvidas, promover trocas e discussões enriquecedoras.

Entende-se também o quanto promissor são as contribuições no processo formativo dos acadêmicos do Curso de Educação Especial, uma vez que lhes é oferecido um espaço

de práticas – muitas vezes o primeiro –, construção de saberes e compartilhamentos, sobre a estimulação essencial para crianças com algum atraso no desenvolvimento considerado normal.

Encerra-se o presente trabalho refletindo sobre algumas passagens do livro “O pequeno príncipe”, de Saint-Exupéry: a aprendizagem, para o aluno, criança, pais e para os próprios educadores é um processo. Nunca terá um fim, e sim, objetivos mais desafiadores de acordo com cada indivíduo. Contudo, a paciência, como virtude, faz parte deste processo. Se não a temos, não significaremos a aprendizagem, não daremos tempo ao tempo, não iremos "cativar a raposa, a flor", o amor, a aprendizagem, não estaremos respeitando o outro - como todos, seres únicos. Somos todos iguais nas nossas diferenças. O que te cativas a aprender? O que te cativas a ensinar um aluno de forma específica? Todo processo de aprendizagem tem um percurso único. Se nos preocuparmos somente com os "baobás", quando teremos tempo para pensar na flor? "Adeus, disse a raposa. Eis o meu segredo. É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível para os olhos” (SAINT-EXUPÉRY, 1943).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, I. C. **Intervenção precoce:** focada na criança ou centrada na família e na comunidade? Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a07>. Acesso em: 04 maio 2015.

ALMEIDA, P. N. **Educação lúdica:** prazer de estudar. Técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

BASTOS, A.C.S; URPIA, A.; PINHO, L.; FILHO, N.M.A. **O impacto do ambiente familiar nos primeiros anos de vida:** um estudo com adolescentes de uma invasão de Salvador, Bahia. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X1999000200004&lang=pt.> Acesso em: 01 maio 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce:** o portador de necessidades educativas especiais. Brasília: MEC, SEESP, 1995)

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 04 maio 2015.

CABRAL, I. E. **Aplicação da estimulação essencial à criança hospitalizada.** Revista Brasileira de Enfermagem, Brasília, DF, v. 42, n. ¼, p. 90-92,1989.

CARSWELL, W.A. **Estudo da assistência de enfermagem a crianças que apresentam Síndrome de Down**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11691993000200010&lang=pt.> Acesso em: 01 maio 2015.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

FONSECA, Vitor da. **Educação Especial.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FRANCO, V.; MELO, M; APOLÔNIO, A. **Problemas do desenvolvimento infantil e intervenção precoce**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000100005&lang=pt.> Acesso em: 01 maio 2015.

FRANCO, V.; MELO, M; APOLÔNIO, A. **Introdução à intervenção precoce no desenvolvimento da criança:** com a família, na comunidade, em equipe. [S.l]: Edições Aloendro, 2015.

GATTI, Bernadete A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Liber Editora, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MESSA, A.A.; NAKANAMI, C.R.; LOPES, M.C.B. **Qualidade de vida de crianças com deficiência visual atendidas em Ambulatório de Estimulação Visual Precoce.** Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-27492012000400003&lang=pt.> Acesso em: 01 maio 2015.

NAVAJAS, A. F; CANIATO, F. Estimulação precoce/essencial:a interação família e bebê pré-termo (prematuro). **Caderno de Pós-graduação em Distúrbio do Desenvolvimento**. São Paulo, v3, p.59-62, 2003. Disponível em: <http://www.mackenzie.br/fileadmin/Pos_Graduacao/Mestrado/Disturbios_do_Desenvolvimento/Publicacoes/volume_III/008.pdf.> Acesso: 14 de mai. de 2014.

PIECZKOWSKI, T. M. Z ; LIMA, A. F. de; RUHOFT, T. Estimulação Essencial em crianças com necessidades especiais de zero a três anos. **Revista Educação Especial.** 2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313127397009>. Acesso: 29 de mai. de 2015.

RAMOS, A.M. de Q. P. **Estimulação precoce: informações básicas aos pais e aos profissionais**. Brasília: MEC, 1978.

RODRIGUES, O.M.P.R. **Bebês de risco e sua família: o trabalho preventivo.** Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X2003000200004&script=sci_arttext.> Acesso em: 01 maio 2015.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. **O pequeno príncipe.** 1943.

SILVEIRA, K.A.; ENUMO, S.R.F. **Riscos biopsicossociais para o desenvolvimento de crianças prematuras e com baixo peso.** Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2012000300005&lang=pt. Acesso em: 01 maio 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto de Estimulação Essencial**. Núcleo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação Especial, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2011.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (Org.). Pesquisa qualitativa em educação: origens e desenvolvimentos. In: **Metodologia da pesquisa qualitativa em Educação**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

WILLIAMS, L. C. de A. O Inventário Portage **Operacionalizado:** intervenção com famílias. São Paulo: Memnon, 2001.

TECNOLOGIAS MÓVEIS: UMA AÇÃO SENSIBILIZADORA

CLAUDIA FUMACO VITALI

KARLA MARQUES DA ROCHA

A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO TEM SIDO MUITO DISCUTIDA E INVESTIGADA EM TODO MEIO ACADÊMICO, POIS ESTAMOS VIVENDO UM NOVO MOMENTO TECNOLÓGICO, EM QUE A AMPLIAÇÃO DAS FORMAS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO ALTERAM MANEIRAS DE VIVER E APRENDER NA ATUALIDADE.

Aos poucos, as escolas foram implantando a informática em seus currículos, dando aos professores e alunos a possibilidades de integrar as tecnologias com os processos educativos de salas de aula que ultrapassam os muros da escola. O termo tecnologia educacional intitula, portanto, as adequações das tecnologias (ou recursos tecnológicos) para o processo de ensino-aprendizagem, como meio facilitador do desenvolvimento cognitivo. Busca criar recursos que possam dar suporte às metodologias que propiciam espaços favoráveis a construção do conhecimento.

Os avanços tecnológicos quando submetidos ao uso de algum tipo de recurso ligado à internet, geram transformações explícitas no comportamento se seus usuários, possibilitam o surgimento de ferramentas, recursos, que quando utilizados pedagogicamente, geram ações e produtos. Dispositivos móveis Tablets, smartphones, ipods, com conexão sem fio, possibilitou a mobilidade em que o usuário poder levar consigo o objeto de estudo ou trabalho, acessando-o de qualquer lugar, em espaços de tempo possíveis.

O aumento da utilização de dispositivos móveis, possibilita não somente as atividades educacionais formais, mas também as não-formais, que podem ser realizadas em diferentes locais, adequando-se às situações especiais de vida. Novas formas de comunicação sem fio estão redefinindo o uso do espaço de lugar e de fluxos (CASTELLS, 2000). A expressão m-learning abrange dois conceitos, o conceito "mobile" e o conceito "learning", como referem Hayes & Kuchinskas (2003). Segundo

os autores, o termo learning não levanta muitas dúvidas, o conceito mobile pode reportar-se tanto às tecnologias móveis, como à mobilidade do aprendente e também à mobilidade dos conteúdos. Neste sentido, a mobilidade não deve ser apenas entendida em termos do movimento espacial, mas também em termos de transformações temporais e transposições de fronteiras, alargando os horizontes da aprendizagem e do acesso à informação.

O crescimento tecnológico, estimulado por diversas ferramentas e aplicativos, torna a interação mediada pela tecnologia cada vez mais rápida, ágil e viável. Isso nos leva a pensar que o acesso a esses dispositivos fica cada vez mais "intuitivo", não necessitando de tantos conhecimentos técnicos por parte dos usuários. Desta forma, pessoas com computador, celular, Tablet, conectado à internet, poderão ter a possibilidade de produzir vídeos, textos, imagens, fazer uso de jogos e aplicativos a qualquer momento, para situações cotidianas.

Pensando neste contexto, podemos perceber que a educação iniciou uma nova era, em que as tecnologias móveis, emergidas ao longo do tempo, se uniram ao objetivo principal do processo educativo, que é a constante troca de conhecimentos. Através de uma ferramenta móvel, é possível que os conteúdos educacionais sejam acessados em qualquer tempo e espaço que não caracterizem necessariamente uma sala de aula formal, mas que proporcione a construção de conhecimentos e mudanças de ações em contextos que abranjam os mais variados campos educacionais.

Vislumbrou-se, portanto, uma investigação para analisar as contribuições do uso dos Tablets no processo de ensino aprendizagem para a sensibilização de uma segunda língua - espanhol, dentro do contexto hospitalar, com crianças e adolescentes que passam por tratamento de saúde. A coleta de dados foi realizada no Centro de Tratamento da Criança e do Adolescente com Câncer (CTCriaC) e também na Turma

do Ique, que fazem parte da estrutura hospitalar do HUSM – Hospital Universitário de Santa Maria RS, sob a chancela do Setor Educacional/HUSM.

O Setor Educacional do HUSM desenvolve o trabalho através de duas metodologias, que o estruturam: a lúdico-educativa que trabalha a brincadeira como fonte de conhecimento, usada como metodologia de aprendizagem. A outra abordagem é a educativa escolar, que se baseia em dar conta das questões escolares das crianças internadas. Esta é uma metodologia mais formal, focada no conteúdo das escolas de origem dos alunos.

As crianças e adolescentes abrangidos por essa proposta de pesquisa, algumas vezes se afastam da escola para poderem realizar o tratamento, pois alguns fatores relacionados à situação que se encontram, dificultam a permanência física na escola. Problemas de indisponibilidade de tempo, fatores geográficos, imunológicos, entre outros, as colocam em condições excludentes, em que o aprendizado e as apropriações adequadas, necessárias ao desenvolvimento cognitivo da faixa etária, ficam muitas vezes prejudicados. Os pacientes (em idade escolar básica) do CTCriac que se estão no primeiro ano de tratamento, ou quando a saúde necessita cuidados, recebem apoio pedagógico baseado na Resolução 230/97- CEE, que dá direito ao auxilio escolar domiciliar, ou seja, uma forma de estudo a distância.

Diante deste contexto, pensou-se que usar o Tablet como tecnologia móvel, para contribuir com o processo de ensino aprendizagem desse grupo como uma ferramenta de fácil mobilidade e manuseio com conexão de rede sem fio, poderia dar suporte às possíveis mudanças de conduta desse um grupo específico. Partindo desta hipótese, trabalhamos com aplicativos que auxiliaram na sensibilização do espanhol.

Propomos, então, uma pesquisa qualitativa, com os procedimentos baseados na pesquisa-ação, estruturada, metodologicamente, através de oficinas que abordaram a

sensibilização da língua espanhola, através do uso da tecnologia móvel. Portanto, o nosso problema de pesquisa pretende responder se o uso do dispositivo móvel Tablet, contribui para a sensibilização da língua espanhola?

A partir deste questionamento, leituras, observações, análises foram realizadas para fazer-nos pensar se o uso do tablet poderá suportar os processos pedagógicos necessários para a sensibilização de uma língua estrangeira, em um contexto especial. Utilizando-se dos aplicativos (Apps) adequados, acredita-se que poderemos instigar os pacientes a interagir com o mundo virtual e entrar em contato com outra língua, através de atividades que estimulam a motivação, o raciocínio e a aprendizagem de noções básicas, para a familiarização e motivação de aprender. Desta forma, as crianças e adolescentes ao despertarem interesse pelo espanhol, através do uso da tecnologia, vincularam-se as atividades pedagógicas de uma proposta não formal de educação.

COMPUTADORES NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

As Tecnologias da Informação e da Comunicação mudam significativamente os processos educativos, seja pela difusão da informação, pelas metodologias inovadoras e ou pelas mudanças nas relações entre os envolvidos. As enciclopédias foram substituídas por livros digitais, por consultas em portais acadêmicos e locais de busca, em que os sistemas eletrônicos com apresentações e imagens coloridas, atraem os antigos espectadores, tornando-os atores de suas próprias ações.

> Se examinarmos a história da tecnologia, veremos que as inovações tecnológicas têm impactando o ensino de línguas desde a criação da escrita. A tecnologia tem sido um elemento necessário à educação desde o volumen, um rolo de papiro, até o codex, uma coleção de folhas costuradas, cujo formato é o mesmo dos livros como os conhecemos ainda hoje. Acredito que a história do computador na educação, não

> apenas na América do Sul, mas no mundo inteiro, é bastante semelhante à história do livro. A socialização da tecnologia escrita não foi um processo simples. O livro enfrentou os mesmos problemas que o computador enfrenta hoje. O codex era caro e era privilégio de poucos (PAIVA, 2012, p.3).

A sociedade, acompanhando essas mudanças, sofre transformações, não só as educacionais, mas familiares e entre os pares, que criam ambientes e grupos, a partir de objetivos e interesses comuns, estilos de vida reconfigurados. Os jovens almejam adaptações, mudanças no modo de aprender. Os professores, por outro lado, precisam manter-se atualizados e de certa forma em sintonia com as transformações que a tecnologia produz. Conforme Lemos (2004), a nova geração de jovens e adolescentes, que nasceu em meio a toda esta evolução tecnológica e social, caracteriza-se como "geração Z" - Geração que possui fortes características, como a não concepção de um planeta sem computador, chats ou celulares. Sua forma de pensar foi influenciada desde o nascimento, pelo mundo complexo e veloz que as novas tecnologias vêm configurando. É a geração que não se limita ao espaço geográfico local, suas relações sociais se entrelaçam em redes de comunicação, modificando, atando e desatando os nós, em busca de mais inter(ação).

> Com a transformação no modo de ensinar e aprender, o advento da tecnologia apresenta novas maneiras de interação e consequentemente, outro olhar sobre a educação. Assim, a interação não pode, de forma alguma, ficar fora do processo educativo, pois esse letramento digital se apresenta como um novo estágio de transformação do homem, dentro do contexto da apropriação de novas tecnologias da leitura e da escrita. A visão do computador como instrumento não diminui sua importância, na medida em que toda a aprendizagem é sempre mediada por um instrumento, quer seja um artefato cultural, como o livro ou a lousa, quer seja um fenômeno psicológico, como a língua ou uma estratégia de aprendizagem (LEFFA, 2006, p. 11).

A inserção das "tecnologias na sala de aula não garante a resolução de problemas, mas saber o quê, para que e para quem se escreve são antigas questões que são retomadas, principalmente quando se vislumbra a intensa interação vivenciada pelos discentes na internet" (SILVA, 2010, p. 202). A relação humana estabelecida no processo de aprendizagem é fundamental. Se Paulo Freire estivesse vivo, mesmo embaixo de sua jabuticabeira, poderia obter sucesso numa sala onde todos usassem celulares. O computador, os dispositivos móveis ou o celular em si, não possuem a capacidade de transformar a educação, mas quem sabe as metodologias de um processo formal ou não formal.

EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL

> Os aparelhos móveis facilitam a aprendizagem, ao superar os limites entre a aprendizagem formal e a não formal. Ao utilizar um aparelho móvel, os estudantes podem facilmente acessar materiais suplementares, a fim de esclarecer ideias introduzidas por um instrutor na sala de aula. Por exemplo, vários aplicativos usados na aprendizagem de idiomas "falam" e "ouvem" os alunos, por meio de alto-falantes e microfones embutidos nos telefones celulares. Anteriormente, esse tipo de prática de linguagem exigia a presença de um professor (UNESCO, 2014, p. 23).

Conforme o documento da UNESCO é possível perceber as mudanças no modelo educacional, que engloba a relação de ensinar e aprender, responsável por manter ativa a perpetuação do conhecimento dentro de uma esfera da humanidade, de geração para geração.

Dentro do contexto educacional, aprendemos a ver a educação como um processo formal, encontrado no ambiente escolar, com práticas pedagógicas em sala de aula, professores e alunos pré-dispostos a ensinar e a aprender. Objetivos

pré-determinados, conteúdos e atividades estabelecidas, almejando alcançar os objetivos anteriormente estabelecidos pelo professor.

Esse modelo considerado como formal, ocorre de maneira institucionalizada e cronológica, com um sistema hierárquico. De uma forma geral, inicia-se com a alfabetização da criança, dentro da escola e se encerra na formação superior. Porém, surge a necessidade de repensar o papel formal, no contexto do ensino e buscar novas práticas para transpor barreiras e abranger outros ambientes, que muitas vezes podem ser não formais, mas especiais.

A expressão "educação não formal" aparece relacionada ao campo pedagógico, junto a uma série de críticas ao sistema formal de ensino (ORTIZ, 2003). Em um momento histórico em que diferentes setores da sociedade (não só o pedagógico, como também o serviço social, a área da saúde, cultura e outros) viam a escola e a família como impossibilitados de responder a todas as demandas sociais que lhes eram impostas, o ensino-aprendizagem começa a transpor as situações de vida, de forma que

> o aprender é o conhecer na seta do tempo. Seguindo esse raciocínio, podemos, então, afirmar que tanto o conhecer (sincrônico) quanto o aprender (diacrônico) são condições necessárias ao seguir vivendo. Ou seja, se "viver é conhecer", seguir vivendo implica aprender, ou, dito de outra forma, vivendo e aprendendo, ou vice-versa (ANDRADE e SILVA, 2007, p.03).

Assim, o aprender acontece o tempo todo, como uma mudança contínua da conduta do organismo. É precisamente essa ação contínua do mudar de conduta do organismo que estamos refletindo como inevitável, pelo menos enquanto esse organismo estiver se autoproduzindo, adaptado com os espaços de aprendizagem, seja ele formal ou não formal (ANDRADE, 2005).

A educação hospitalar, espaço específico não formal, contribui com o bem estar do paciente – criança e ou adolescente em tratamento oncológico, tentando viabilizar a continuidade dos estudos, em momentos de internação, quando ficam afastados da escola. A educação não formal, não surge de uma forma a substituir e ocupar o lugar da educação formal, mas sim, é criada com o propósito de auxiliar no processo de humanização e cidadania das pessoas perante seus deveres e direitos. Sabe-se que existe um grande desafio em relação a formação dos professores que, muitas vezes, desconhecem as possibilidades das práticas pedagógicas, o que os limita para buscar a qualificação necessária.

DISPOSITIVOS MÓVEIS: TABLETS NA EDUCAÇÃO

Nos últimos anos, presenciamos o surgimento de inúmeros aparelhos portáteis, como notebook, laptop, handheld e Pocket PCs, com o intuito de suportar a necessidade de recursos móveis. Podem ampliar e enriquecer oportunidades educacionais para estudantes em diversos ambientes, pois as tecnologias móveis propiciam às pessoas, de modo geral, e em especial ao aluno e ao professor o acesso a informações e contribui com a aprendizagem nos mais variados ambientes (UNESCO, 2014). A flexibilidade no uso dos dispositivos móveis, em um ambiente não formal de educação, torna-se cada vez mais necessária, pois está dentro de um contexto que propicia interações maiores, compartilhando conhecimento. Segundo esse esboço:

> A chegada das tecnologias móveis à sala de aula traz tensões, novas possibilidades e grandes desafios. As próprias palavras "tecnologias móveis" mostram a contradição de utilizá-las em um espaço fixo como a sala: elas são feitas para movimentar-se, para levá-las para qualquer lugar, utilizá-las a qualquer hora e de muitas formas (MORAN, 2014, p.2).

Atualmente um volume crescente de evidências sugere que os aparelhos móveis, presentes em todos os lugares – especialmente telefones celulares e, mais recentemente, tablets – são utilizados por alunos e educadores para acessar informações, racionalizar e simplificar a administração, além de facilitar a aprendizagem de maneiras novas e inovadoras.

O ensino-aprendizagem com tablets, atendendo as mudanças e características próprias, como a possibilidade de personalizar o recurso de estudo, a questão da usabilidade, colaboração, comunicação, mobilidade, são recursos que possibilitem a interação e a interatividade, espacial e temporal. A mobilidade, o acesso a informação e a conexão o tornam cada vez mais aceito. Sua tela sensível ao toque permite uma navegação muito mais intuitiva e fácil do que com o mouse, por exemplo. O tamanho da tela é outro fator que contribui muito para a sua aceitação, especialmente por crianças e adolescentes que encontram aplicativos de todos os gêneros e interesses.

A aprendizagem móvel abrange metas educacionais amplas, portanto, a sua inserção como meio facilitador no processo de ensino-aprendizagem em um ambiente hospitalar, é o nosso espoco investigativo.

ESCOLA HOSPITALAR: A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM AMBIENTE NÃO ESCOLAR

A Classe Hospitalar como processo pedagógico é uma realidade no grande campo de atuação na sociedade moderna. Em geral, funciona juntamente com o hospital e a Universidade, através dos estagiários ou profissionais dedicados ao ensino, preservando a continuidade do desenvolvimento da aprendizagem, dando reforço escolar através de metodologias possíveis e flexíveis, respeitando o quadro clínico em que o paciente se encontra. Reconhecida pelo Ministério da Educação e do desporto em 1994, com a publicação em 2002, do Manual

de Política Nacional de Educação Especial (MEC/SEESP, 2002), Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações.

No Brasil, a legislação reconhece através do Estatuto da Criança e do Adolescente Hospitalizado, Resolução nº 41 de outubro de 1995, item 9, o "Direito da criança e do adolescente de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, e acompanhamento curricular durante a sua permanência hospitalar" (BRASIL,1995). A escola hospitalar poderá atuar nas unidades de internação, nas enfermarias, na ala de recreação do hospital ou em espaço próprio, contemplando direitos, da criança de desfrutar de recreação, programas de educação para a saúde e acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência no hospital.

Esta prática pedagógica ameniza o sofrimento da internação no hospital, o paciente se envolve em atividades direcionadas por profissionais voltados a área da educação, que oferecem auxílio e atendimento emocional e humanístico tanto para o paciente (criança/jovem) como para o familiar (pai/mãe), que muitas vezes demonstram um abalo afetivo durante o tratamento. Este, muitas vezes, pode prejudicar a adaptação do paciente ao espaço hospitalar. Conforme Ortiz e Freitas (2005, p.27), "o evento hospitalização traz consigo a percepção da fragilidade, o desconforto da dor e a insegurança da possível finitude. É um processo de desestruturação do ser humano que se vê em estado de permanente ameaça".

A atuação do pedagogo se dá através de várias atividades lúdico-educativas e educativo-escolares, que, com enfoque pedagógico, podem abranger a arte de contar histórias, brincadeiras, jogos, dramatização, desenhos e pinturas, enfim, a "continuação" dos estudos no hospital. As práticas no ambiente escolar vão ao encontro com as experiências da atividade docente, pois nessas atividades desenvolvidas, em ambiente hospitalar, há uma grande relação de confiança e expectativas por ambas as partes envolvidas. O trabalho da

pedagogia hospitalar não se restringe somente ao pedagogo de formação, pode também ser desempenhada por professores, de outras áreas de formação e atendendo as necessidades de cada criança, seja no reforço escolar, como em trabalhos que envolvam outras áreas e abordagens.

A integração da tecnologia ao processo pedagógico da escola hospitalar, norteia estudos que abrangem a importância de inovar as metodologias de ensino-aprendizagem de espaços não formais, em que crianças e adolescentes da geração Z encontram-se, momentaneamente, em especiais condições, mas com anseios, interesses e sensibilidades para descobrir o prazer em conhecer uma língua diferente da sua – o espanhol.

METODOLOGIA DE UMA AÇÃO-REAÇÃO-AÇÃO

Este trabalho, classificado como uma pesquisa qualitativa como método de abordagem, utilizou como procedimento, a pesquisa-ação, "um tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes, representativos da situação ou do problema, estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo" (THIOLLENT 1988, p. 14).

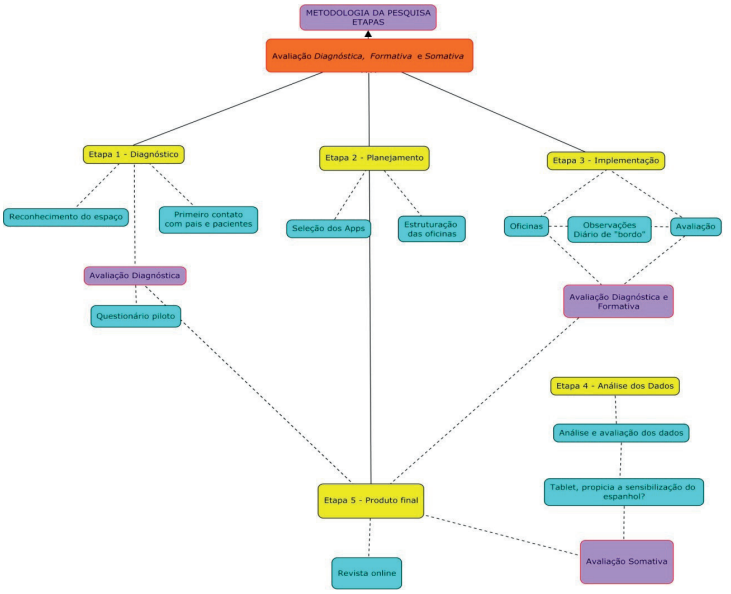
O pesquisador, nesta ação, passou a fazer parte do objeto investigado, ele "abandonou" seu papel de pesquisador, e começou a ter uma relação de sujeito a sujeito, tendo então, uma atitude participativa no processo. Quando iniciou a participação, trouxe elementos, informações e conhecimentos que serão utilizados para a reflexão dos dados, constituindo-se, portanto, como um agente importante na investigação, pois interagiu com o grupo, planejou as oficinas, implementou o planejamento, despertando juntamente com os aplicativos, o interesse e a curiosidade dos alunos/pacientes. Estes, lhe

indicaram constantemente as necessidades de reflexões e ajustes na proposta inicial, para que fosse possível respondermos o questionamento norteador dessa ação.

A vertente utilizada para a avaliação deste caso investigado foi orientada pela Avaliação Diagnóstica, Avaliação Formativa, Avaliação Somativa. De acordo com os estudos de Bloom (2007, p. 16) "a avaliação de um processo de ensino-aprendizagem, pode apresentar esses três tipos de avaliação, permitindo a adaptação e análise das diferentes situações e contextos". Optou-se por utilizá-las pelo fato de acreditar que dariam suporte para contemplar o objetivo geral da pesquisa, bem como subsídios para a ação-reflexão-ação, já que cada uma das três formas de avaliação, cartografam os momentos do trabalho desenvolvido. A avaliação diagnóstica permitiu detectar a existência ou não de pré-requisitos necessários para que a sensibilização se efetuasse. A formativa consistiu no fornecimento de informações que orientaram o professor para a busca de melhoria do "desempenho" dos estudantes durante todo o processo. Por fim, a avaliação somativa implicou no fornecimento de informações a respeito do valor final do "desempenho" do participante, percebendo a sensibilização quanto à língua estrangeira.

Para abrangermos as diferentes situações desse contexto, optamos por organizar a metodologia em etapas (Figura 1), que embora sigam uma linearidade, interagem e retroalimentam-se em espiral, permitindo a oxigenação de todas as ações e reações de um caminho explorado.

FIGURA 1- ETAPAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA



Fonte: Próprio autor

A Figura 1 apresenta as cinco etapas da investigação, ou seja: Etapa1 – Diagnóstico; Etapa 2 – Planejamento; Etapa 3 – Implementação; 4 - Análise dos Dados; Etapa 5 - Elaboração do Produto Final.

A primeira ação metodológica englobou o reconhecimento do espaço e do grupo focal, através de visitas semanais, conversas informais com a coordenação, voluntários que realizam diversos trabalhos no local, acompanhantes e pacientes. Foi também observado o espaço físico, a disponibilidade da infraestrutura para a realização do projeto, como internet sem fio, sala de informática e local para reunir os participantes durante os encontros. Os alunos/pacientes foram organizados pela idade e consequentemente pelo nível de escolaridade que se encontraram. Em virtude de ter sido um projeto que visou à sensibilização de uma segunda língua, foi necessário que os envolvidos tivessem um nível

básico de alfabetização, ou seja, que soubessem ler e escrever para que conseguissem executar os aplicativos e responder os questionamentos feitos pelo pesquisador. A participação do grupo foi voluntária, após um convite e apresentação do projeto, que obteve a concordância dos responsáveis.

Propomos, inicialmente doze oficinas semanais, a serem desenvolvidas na Turma do Ique, nas quartas-feiras, pela manhã, e no CTCriac aos sábados, também pela manhã. Os conteúdos dos encontros foram flexíveis e dependeu do bom andamento e motivação dos alunos. Nesta etapa, o paciente fez uso do aplicativo com a orientação do pesquisador, explorando-o, conhecendo-o, fazendo descobertas e entrando em contato com o espanhol.

Percebemos, desde o início dos encontros, no primeiro contato com os pacientes, que eles não demonstravam interesse em participar quando a oficina era vinculada ao termo "aula". Quando a pesquisadora definia como apenas uma oficina lúdica, sem cobranças metódicas, elas se sentiam a vontade e então decidiam participar. Isso pode ser reflexo por estarem há vários meses afastados da escola, devido ao tratamento oncológico, e só receberem reforço escolar em casa, e/ou hospital.

O Termo de Empréstimo de Patrimônio Institucional firmado entre o Programa de Pós-graduação em Tecnologias Educacionais em Rede e Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Santa Maria para a utilização/empréstimo de quatro Tablets, com Sistema Operacional Android 3.0 português, nos possibilitou a realização da pesquisa com um dispositivo para cada aluno.

OFICINAS EM AÇÃO POR UMA REAÇÃO

Seguindo as orientações e executando os procedimentos que o aplicativo selecionado solicitava, as crianças, ao final de cada oficina eram instigados pelo pesquisador través de uma conversa sobre o que eles tinham aprendido de novo, em relação

a língua, questionamentos em relação ao assunto abordado. Este processo vinha ao encontro do Diagnóstico, pois a partir da compreensão sobre o conhecimento assimilado e sensibilizado, era possível perceber as dificuldades e interesses individuais. Assim, as próximas oficinas buscavam a melhoria do processo. No decorrer desta etapa, outra forma de avaliação também foi muito importante, a avaliação Formativa, auxiliando na percepção da evolução de cada criança/adolescente, analisando quais dificuldades possuíam e buscando possibilidades de saná-las.

Na medida em que as oficinas ocorriam, fomos verificando a evolução de cada aluno/paciente e sua sensibilização com o espanhol. Por meio de registros pontuais, como pode-se observar a seguir, analisamos e avaliamos a formação, levando-se em conta as especificidades individuais.

- Capacidade de realizar toda a atividade, do início ao fim;
- Assimilação do que era proposto pela atividade e orientações;
- Capacidade de produzir pequenos trechos escritos, quando solicitado;
- Habilidade para compreender áudios em espanhol;
- Aptidão para produzir pequenos diálogos na língua espanhola.

A análise dos dados coletados teve como forma de avaliação a avaliação Somativa, que consistiu em analisar e comparar todo o trabalho realizado pelos alunos/pacientes durantes às oficinas, desde os dados coletados na primeira até a última etapa do projeto. Essa avaliação permitiu que fosse observada a evolução das crianças em relação à percepção e conhecimentos adquiridos ao longo do processo, servindo como subsídios de comparação entre o início, meio e fim da proposta de ensino-aprendizagem. Desta forma, a avaliação Somativa forneceu informações que se destinaram ao registro e reflexão do que foi assimilado pelos alunos/pacientes, ou

seja, seus resultados serviram para confirmar a verificação da contribuição dos dispositivos móveis para a educação não formal hospitalar.

Como forma de obtenção de mais dados, a pesquisadora fez uso de um diário de campo/de aula, ou seja, um diário onde foram registradas todas as informações e particularidades de cada oficina, suas impressões, as ações e percepções dos alunos em relação a tudo aquilo que abrangeu a pesquisa. Para Lewgoy e Arruda (2004, p. 123-124), o diário consiste em um instrumento capaz de possibilitar "o exercício acadêmico na busca da identidade profissional" à medida que, através de aproximações com a pesquisa realizada, é possível fazer uma reflexão do trabalho que está sendo desenvolvido.

É uma forma de registro do pesquisador de todas as percepções que engloba a pesquisa. Minayo (2006) aponta que o diário deve conter todas as informações extra fonte de pesquisa, tudo aquilo que não está nas fontes. Zabalza (2004) diz que, o diário é uma técnica indispensável que lhe permitiu clarear e organizar as ideias das suas pesquisas. Sua escolha para o registro deu-se ao fato de que a cada oficina, as crianças percebiam e registravam novas palavras e expressões, e como o trabalho prezava pela sensibilização de forma lúdica, a pesquisadora não utilizava métodos convencionais de avaliação, logo, apenas registrava a evolução da compreensão e construção conhecimento dos mesmos no diário. Por se tratar de um trabalho que envolveu participantes inseridos em um contexto especial, exigiu atenções e cuidados que vão além dos pedagógicos, em que toda a informação tornou-se, extremamente, importante.

Conforme o planejamento proposto previamente, as oficinas tiveram início no dia 26/11/14, das 10h às 11h, todas as quartas-feiras, A decisão deste dia e horário foi tomada em conjunto com a coordenação da Turma do Ique, pois na quarta-feira o fluxo de crianças é maior e por podermos utilizar o espaço do auditório do Ique, que neste dia da semana está

ocioso. Muitos fazem consultas e medicação, logo poderíamos contar com a presença dos mesmos pacientes, semanalmente. O tempo de uma hora de oficina foi definido pela pesquisadora, após analisar alguns pontos em relação aos alunos envolvidos. Eles cansam mais rapidamente do que em relação a outras crianças que não estão em tratamento.

A Turma do Ique possui toda a infraestrutura necessária: ar condicionado, cadeiras confortáveis, mesas e internet sem fio, que foi instalada, exclusivamente, para o desenvolvimento da pesquisa, pelo setor de informática do HUSM. A sua realização só foi efetiva, devido o uso da rede sem fio. Conforme citação, o desenvolvimento da tecnologia de acesso à Internet sem fio (WiFi) oferece outras dinâmicas de acesso e de uso da rede, no quotidiano, a grande parte dos utilizadores (MOURA, 2009). No CTCriac, não tínhamos acesso a rede, portanto, tivemos mais dificuldades para o trabalho, que precisou ser adaptado. Suas oficinas, aplicadas dentro deste espaço do HUSM, tiveram início no dia 29/11/14, das 09h às 10h, sábados. A decisão de aplicar essas oficinas neste dia foi tomada juntamente com a Professora e Coordenadora do Setor Educacional do HUSM, já que a movimentação dentro do CT é menor. O espaço da sala de apoio pedagógico também foi disponibilizado.

Desenvolver as oficinas dentro do CTcriac foi algo desafiador e que exigiu muita sensibilidade e tranquilidade emocional, pois os pacientes encontravam-se internados, fazendo uso de medicação para o tratamento oncológico. Alguns apresentavam sintomas causados pela medicação, e desta forma, era preciso muita flexibilidade e adaptações para sensibilizá-los. Assim como no espaço Ique, a nossa intenção era de trabalhar sempre com os mesmos alunos/pacientes, para poder observar a evolução, porém, nem sempre foi possível.

Assim, nesta ação-reação-ação da implementação e análise dos dados obtidos pelo estudo, ficou clara a relação entre as três formas de avaliações empregadas, ou seja, a identificação das dificuldades iniciais dos participantes (Diagnóstica),

analises durante a aplicação das oficinas, possíveis dificuldades (Formativa) e ao final a reflexão sobre o resultado como um todo (Somativa) que contempla a "soma" de resultados dos alunos dentro de um trabalho, momentaneamente, concluído.

Pensando em uma maneira de registrar e disponibilizar as contribuições dessa pesquisa, tanto para os envolvidos na proposta como para o meio científico, elaborou-se uma Revista Online, através da ferramenta < http://www.youblisher.com>, denominada o Uso de Tecnologias Móveis Tablets no Processo de Sensibilização da Língua espanhola, constituindo-se como o produto de uma ação que perpassa pela tecnologia, educação e, especialmente, pela emoção. É um material totalmente online, que pode ser acessado e lido pelo computador, tablet, smartphone, basta o leitor estar conectado a uma rede de internet para poder ter acesso ao conteúdo.

Desta forma, ao elaborar o registro pensou-se em publicar os momentos mais marcantes do trabalho desenvolvido. Os objetivos que nortearam a pesquisa, o desenvolvimento das oficinas, os Apps utilizados nos encontros, as especificidades, as sensibilizações, encontram-se na edição: < http://www.youblisher.com/ p/1167440-Tablets-na-Educacao-Sensibilizacao-do-Espanhol-com-Criancas-e-Adolescente-em-Tratamento-Oncologico/>

REFLEXÕES PROVISÓRIAS

Pensar nas tecnologias como recursos para inovar as metodologias de ensino-aprendizagem é algo que já faz parte do contexto pedagógico da escola, seja na esfera pública ou privada. Inserir essas ferramentas dentro de outros contextos não formais para que seja um facilitador do processo de aprendizagem é uma possibilidade de aproximar as mídias, àqueles que por alguma razão não estão fazendo uso desses recursos.

Levar os tablets para um ambiente hospitalar, com crianças que estão em tratamento oncológico foi uma maneira de analisar se os dispositivos móveis podem contribuir para o processo educacional, bem como se a mobilidade pode auxiliar e aproximar essas crianças às atividades próprias da etapa de desenvolvimento que se encontram e que muitas vezes foram "afastadas". Vislumbra-se, como mencionado na hipótese, que o Tablet possa se tornar um artefato tecnológico de importância significativa, especialmente para a sensibilização de uma língua estrangeira, pois está modificando a maneira como as pessoas têm acesso às informações.

Desta forma, após estudos, observações, análises, reflexões, apoiadas em ações metodológicas, foi possível contemplar os objetivos iniciais, que nos remetem a uma resposta positiva para a questão que estivemos instigados a responder, ou seja, o uso do dispositivo móvel Tablet, contribui, sim, para o processo de sensibilização da língua espanhola, como pode ser observado nos registros da Revista, disponível para Tablet. O seu uso como recurso tecnológico foi de grande importância e funcionalidade, pois possibilitou que essas crianças pudessem participar da proposta de educação não formal, devido a praticidade, mobilidade e funcionalidade que a ferramenta oferece aos usuários. O Tablet poderá mediar a leitura da Revista, bem como o computador, smartphone, vindo ao encontro com todo o contexto e escopo de pesquisa: mobilidade e compartilhamento de saberes.

O produto significativo desta ação em dois espaços tão diferenciados e especiais, se comparados a espaços formais de educação, é a capacidade que desenvolvemos e aprimoramos, refletir e repensar certas formas de ensinar, aprender, agir e enxergar a educação. Trabalhar com a sensibilização de uma segunda língua, com pacientes que se encontram em tratamento de saúde no HUSM, nos fez acreditar na efetivação do papel do professor dentro da sociedade.

Mesmo com fatores que talvez pudessem atrapalhar ou nos fazer desistir, como a falta de conexão, o estado frágil e delicado em que as crianças se encontravam, o amor pelo ato de ensinar e propiciar algo novo, nos fez seguir e acreditar na efetivação da proposta. Mesmo sabendo que estamos tratando de um trabalho de cunho acadêmico, científico, não podemos e nem devemos esquecer que tratamos com seres humanos, dotados de vontades, anseios, sonhos, expectativas, conhecimentos e sensibilidades.

> O valor de uma vida não se define em um fracasso ou apenas um sucesso, pois aprendera que o fardo de um professor resume-se em esperar que o aprendizado possa mudar o caráter de um garoto e assim mudar o destino de um homem (Trecho retirado do filme Clube do Imperador).

Propiciar uma nova forma de aprender, faz com que se reafirme, ainda mais, o importante papel que o professor tem dentro da sociedade. Transformar o ato de educar em um ato social é o grande legado que o professor deve desenvolver dentro da sua profissão. Oferecer a aproximação de uma segunda língua, mesmo que de forma bastante inicial e singular, juntamente com o uso de uma ferramenta tecnológica, ratifica o compromisso com a profissão que escolhemos. Não fomos nós que sensibilizamos as crianças, foram elas que nos sensibilizaram.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. A. B. e SILVA, E. P. O Conhecer e o Conhecimento: comentários sobre o viver e o tempo. **Ciências & Cognição;** n. 02, v. 04, mar/2005. Disponível em:< www.cienciasecognicao.org>. Acesso em: 03 maio 2007.

BLOOM, Benjamin Samuel. **Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar.** São Paulo: Pioneira, 2007. 14.

CASTELLS, Manuel**. Sociedade em rede:** a era da informática: economia, sociedade e cultura. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BRASIL. Resolução nº 41, de 13 de outubro de 1995, D**ireitos da criança e adolescente hospitalizados.**

HAYES, K., & KUCHINSKAS, S. **Indo Móvel:** Construindo o Real-Time Enterprise com o Mobile. Aplicações que funcionam. San Francisco: CMP Books. 2003.

LEFFA, Vilson. José. A Aprendizagem de Línguas Mediada por Computador. In: Vilson J. Leffa. (Org.). **Pesquisa em lingüística Aplicada:** temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006, p. 11-36. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabal.htm> Acesso em: 13 nov. 2013.

LEMOS, André. **Derivas:** Cartografia do Ciberespaço. In: Cibercultura e Mobilidade: a era da conexão. Annablume, São Paulo, 2004.

LEWGOY, A. M. B.; ARRUDA, M. P. **Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário:** a experiência do diário digital. Revista Textos e Contextos: coletâneas em Serviço Social, Porto Alegre: EDIPUCRS, n. 2. 2004, p. 115-130.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O Desafio do Conhecimento.** Pesquisa qualitativa em saúde. 2. ed. SP: HUCITEC/ RJ: ABRASCO, 2006.

MORAN, José Manuel. **Tablets para todos conseguirão mudar a escola?** Disponível em:<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-ontent/uploads/2014/03/tablets.pdf> Acesso em 02 fev 2014.

ORTIZ, Leodi Conceição Meireles; FREITAS, Soraia Napoleão. Classe Hospitalar: Espaço de Possibilidades Pedagógicas. **Caderno de Ensino, Pesquisa e Extensão. Centro de Educação**/UFSM, n.54, fev. 2003.

ORTIZ, Leodi Conceição Meireles; FREITAS, Soraia Napoleão. Classe Hospitalar: **Caminhos Pedagógicos Entre Saúde e Educação.** Santa Maria: Ed.UFSM, 2005.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Inovações Tecnológicas: O Livro e o Computador. In: VETROMILLE-CASTRO, Rafael;

HEEMANN, Christiane; FIALHO. **Aprendizagem de Línguas** – a Presença na Ausência: CALL, Atividade e Complexidade. Pelotas, Educat, 2012.

PRIMO, Alex. **Enfoques e Desfoques no Estudo da Interação Mediada por Computador.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma.pdf> Acesso em: 09 set 2014.

SILVA, Maria Helena. **Escola aprendente:** desafios e possibilidades postos no contexto da sociedade do conhecimento. Bahia: UFBA, 2002 Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Educação, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez: autores associados, 1988.

UNESCO. **Diretrizes de Políticas Para a Aprendizagem Móvel.** Open Access. Brasília, 2014.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de Aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MÁRCIA BERTOLO VIERO

ANA CLÁUDIA OLIVEIRA PAVÃO

A TEMÁTICA ACERCA DA ATUAÇÃO DO PROFESSIONAL DA EDUCAÇÃO PARA ATUAR NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, AEE TEM SIDO AMPLAMENTE DISCUTIDA E QUESTIONADA. MUITO SE TEM SOBRE A FORMAÇÃO DESSE PROFISSIONAL E SOBRE AS DIFICULDADES POR ELE ENCONTRADAS NA ATUAÇÃO FRENTE AO AEE, DECORRENTES DA IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA [BRASIL, 2008 A].

Para tanto, é importante conhecermos alguns marcos legais para compreendermos melhor a atual Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a qual afirma ser a Educação Especial a responsável pela oferta do Atendimento Educacional Especializado, AEE.

A Constituição Federal de 1988 assegura que é objetivo da República Federativa do Brasil "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (Artigo 3º, Inciso IV). Em seu Artigo 5º, a Constituição garante o princípio de igualdade:

> Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]. (BRASIL, 1988, Artigo 3º, Inciso IV).

Além disso, a Constituição Federal, garante, em seu Artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Em seguida, no Artigo 206, estabelece a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

A Constituição Federal garante a todos os alunos a frequência no ensino regular, com base no princípio de igualdade, assegurando, ainda, o direito ao AEE.

Portanto, todo aluno tem direito de estar matriculado no ensino regular e a escola tem o dever de matricular todos os alunos, não devendo discriminar qualquer pessoa, em razão de uma deficiência ou sob outro pretexto.

A Declaração Mundial de Educação para Todos que foi aprovada em Jomtien, Tailândia, em 1990. Objetiva garantir o atendimento às necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos.

Em seu Artigo 3º, a Declaração trata da universalização do acesso à educação e do princípio de equidade:

> As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (BRASIL, 1990, p.4).

Assim, essa Declaração garante o direito de todas as pessoas à educação, assegurando a igualdade de acesso às pessoas com deficiência.

Outro marco importante é A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que define e regulamenta o sistema nacional de educação, sendo fundamentada nos princípios da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

A LDBEN assegura em seu Artigo 4º, Inciso I, o "ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria". Portanto, o direito à educação no ensino regular é assegurado a todos, sendo a frequência ao ensino fundamental obrigatória.

No que tange à Educação Especial, é importante destacar que a LDBEN garante, em seu Artigo 59, que os sistemas de ensino assegurarão aos alunos com necessidades especiais:

> I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

> II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados (BRASIL, 1996, p.21).

A LDBEN ressalta, ainda, a "possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado" (Artigo 24, Inciso V, "c"). Essa é mais uma premissa do documento ao reafirmar o direito de todos à educação, levando em conta a diversidade, uma vez que pontua questões relativas às necessidades educacionais especiais.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de janeiro de 2008, estabelece que a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis (Educação Básica e Ensino Superior) e realiza o Atendimento Educacional Especializado. Esse atendimento é complementar e/ou suplementar ao ensino regular, ou seja, não é substitutivo. Portanto, o aluno deve estar matriculado no ensino regular e receber Atendimento Educacional Especializado de acordo com suas necessidades educacionais específicas.

Esse documento define, também, quem são os alunos atendidos pela Educação Especial: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Tendo em vista esses pressupostos, é interessante destacarmos o objetivo da política:

> [...] o acesso, a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: •Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; •Atendimento educacional especializado; • Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; •Formação dos professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;•Participação da família

> e da comunidade; •Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e •Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008 a, p.14).

Dessa forma, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reposiciona a Educação Especial, lançando à escola o desafio de questionar e se envolver no entendimento das diferentes formas de construção de aprendizagem que os alunos possam levar a termo.

As Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica foram instituídas com base na Constituição Federal de 1988; na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação de janeiro de 2008; no Decreto Legislativo nº 186 de julho de 2008 e no Decreto nº 6.571 de 18 de setembro de 2008. Essas diretrizes discorrem sobre o Atendimento Educacional Especializado, o público-alvo, a organização do AEE e a formação e atribuições do professor. Além disso, as diretrizes abordam a questão do financiamento, afirmando que os alunos público-alvo da educação Especial, quando matriculados no ensino regular e no AEE, serão contabilizados no FUNDEB (BRASIL, 2008 b).

Assim para atender a demanda crescente no Atendimento Educacional Especializado são ofertados cursos por meio do SECADI/MEC em convênio com as Universidades para dar conta desse atendimento aos alunos com deficiência. Esta formação é ofertada para professores especialistas e professores capacitados.

Assim, de modo amplo, este trabalho tem como objetivo geral pesquisar quais são as dificuldades encontradas pelos professores capacitados no AEE. Especificamente, tem como objetivo:

a. Estudar a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

b. Refletir sobre a formação do professor para atuar no Atendimento Educacional Especializado.

A justificativa da escolha desta temática decorre dos vários questionamentos existentes nos estudos e nos cursos que capacitam para o AEE, no que diz respeito, se o professor capacitado, ou seja, aquele que apenas tem graduação encontra dificuldades na realização do AEE, por não ter tido na sua formação inicial, disciplinas especificas e aprofundamento da Educação Especial. Essa é a principal motivação pelo desenvolvimento da pesquisa.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Por muito tempo a Educação Especial organizou suas ocupações de forma substitutiva ao ensino comum, ou seja, atuou como um sistema paralelo de ensino. No final da década de 80, surgiu o movimento de inclusão, tendo como base o princípio de igualdade de oportunidades nos sistemas sociais, incluindo a instituição escolar. Esse movimento mundial tem como princípios o direito de todos os alunos frequentarem a escola regular e a valorização da diversidade, de forma que as diferenças passem a ser parte do estatuto da instituição e todas as formas de construção de aprendizagem sejam consideradas no espaço escolar.

Nos últimos anos as políticas públicas brasileiras têm organizado a modalidade de ensino da Educação Especial a partir da perspectiva da Educação Inclusiva.

A atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de janeiro de 2008, reafirma o direito de todos os alunos à educação no ensino regular, recebendo, quando necessário, o Atendimento Educacional Especializado. De acordo com essa perspectiva, a escolarização dos sujeitos considerados público alvo da Educação Especial deve ocorrer no ensino comum. A Educação Especial ofe¬rece apoio

e serviços, de caráter complementar e/ou suplementar, que visam garantir a participação e a construção da aprendizagem desses alunos na escola regular.

Assim, o Atendimento Educacional Especializado, AEE, é organizado como um serviço que atua na oferta de recursos de acessibilidade que visam à participação e a aprendizagem dos alunos público alvo da Educação Especial no ensino comum. O professor do AEE trabalha com o intuito de suprimir barreiras de aprendizagem e assegurar as condições para a sequência nos estudos desses alunos.

Desse modo, as pessoas com deficiência têm assegurado pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o direito à educação realizada em classes comuns ao AEE, complementar à escolarização, que deve ser realizado, preferencialmente, em Salas de Recursos Multifuncionais, SRM, na escola onde estejam matriculados, em outra escola ou em centros de atendimento educacional especializado.

Esse atendimento é definido na política da seguinte forma:

> A política define que o AEE, tem como fun¬ção identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas reali¬zadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e suple¬menta a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008a, p.10).

Percebe-se que o AEE é o atendimento oferecido aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, de forma complementar e/ou suplementar ao ensino regular, considerando as necessidades desses alunos.

Batista e Mantoan (2005, p. 26) revelam a importância desse atendimento, quando afirmam que:

> O atendimento educacional especializado garante a inclusão escolar de alunos com deficiência, na medida em que lhes oferece o aprendizado de conhecimento, técnicas, utilização de recursos informatizados, enfim, tudo que difere dos currículos acadêmicos que ele aprenderá nas salas de aula das escolas comuns. Ele é necessário e mesmo imprescindível, para que sejam ultrapassadas as barreiras que certos conhecimentos, linguagens, recursos apresentam para que os alunos com deficiência possam aprender nas salas de aula comum do ensino regular. Portanto, esse atendimento não é facilitado, mas facilitador, não é adaptado, mas permite ao aluno adaptar-se às exigências do ensino comum, não é substitutivo, mas complementar ao ensino regular.

É interessante observarmos como se dará a organização do AEE. As Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE na Educação Básica discorrem acerca dessa organização. As Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE na Educação Básica discorrem acerca dessa organização:

> A. Sala de recursos multifuncional: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
> B. Matrícula dos alunos no AEE: condicionada à matrícula no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
> C. Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvida, cronograma de atendimento dos alunos;
> D. Professor para o exercício do AEE;
> E. Profissionais da educação: tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, guia intérprete e outros que atuam no apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
> F. Articulação entre professores do AEE e os do ensino comum; e
> G. Redes de apoio: no âmbito da atuação intersetorial, da formação docente, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que contribuam para a realização do AEE. (BRASIL, 2009, p.2).

O AEE nas SRM, caracteriza-se por ser uma ação do sistema de ensino no sentido de abrigar a diversidade ao longo

do processo educativo, constituindo-se em uma alternativa cultivada pela escola para oferecer o suporte a deficiência dos alunos favorecendo o seu desenvolvimento.

Sendo assim, a SRM, lócus preferencial do AEE, é o espaço físico que contém mobiliários, recursos pedagógicos e de acessibilidade e materiais didáticos para atender às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Os equipamentos, materiais e recursos de acessibilidade das SRM são organizados nas composições de Tipo I e Tipo II. As SRM de Tipo I possuem os seguintes itens: dois computadores, dois estabilizadores, impressora multifuncional, roteador wireless, teclado com colmeia, mouse com entrada para acionador, acionador de pressão, notebook, software para comunicação aumentativa e alternativa, bandinha rítmica, dominó de associação de ideias, material dourado, tapete alfabético encaixado, esquema corporal, memória de numerais, sacolas criativo, quebra cabeças superpostos – sequência lógica, alfabeto móvel e sílabas, caixa tátil, kit de lupas manuais alfabeto Braille, dominó tátil, memória tátil, plano inclinado – suporte para livro, uma mesa redonda, quatro cadeiras para a mesa redonda, duas mesas para computador, uma mesa para impressora, armário de aço e quadro branco (BRASIL, 2010).

Por sua vez as SRM de Tipo II são organizadas dos mesmos itens das salas de Tipo I com o acréscimo de recursos de acessibilidade específicos para o AEE de alunos cegos. Esses recursos específicos são: impressora Braille – pequeno porte, scanner com voz, máquina de datilografia Braille, duas regletes de mesa, quatro punções, dois soroban, dois guias de assinatura, globo terrestre tátil, kit de desenho geométrico, calculadora sonora, uma caixa de números e duas bolas com guizo (BRASIL, 2010).

É importante que o AEE seja oferecido na própria escola, sempre que possível, pois essa oferta possibilita uma maior interlocução entre o professor do AEE e os professores

do ensino comum. Essa proximidade beneficia o processo de aprendizagem do aluno, pois o professor do AEE poderá acompanhar ativamente a escolarização desse sujeito, bem como os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados. Além disso, esse profissional poderá atuar de forma mais efetiva junto ao professor do ensino comum, oferecendo o suporte necessário ao ensino do aluno.

Sendo assim, o professor do AEE, dependendo da necessidade de seu aluno, deve organizar atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade, com fim de promover o processo de construção de aprendizagem do aluno. É importante destacar ainda, que as atividades proporcionadas pelo AEE não se configuram como reforço escolar, uma vez que se diferenciam daquelas realizadas na sala de aula do ensino comum. O professor deverá, de forma criativa e inovadora procurar atividades e recursos que estimulem o aprendizado do aluno nas áreas em que ele encontra maiores dificuldades.

Nessa perspectiva, a Resolução CNE\CEB n° 4\2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica modalidade Educação Especial, define em seu Artigo 4° os alunos a quem se destina o Atendimento Educacional Especializado:

> I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Portanto, são os alunos com deficiência mental, deficiência física, surdez, deficiência auditiva, cegueira, baixa visão, surdocegueira ou deficiência múltipla.
> II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
> III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e

> grande envolvi¬mento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009, p.1).

Podemos perceber, através dessas definições, que as políticas nacionais de Educação Especial deixam claro quais alunos que serão atendidos por essa modalidade de ensino.

Os sujeitos com transtornos funcionais específicos, como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Dislexia, Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor, Dificuldades de Aprendizagem e outros, não são considerados alunos público alvo da Educação Especial, segundo a Política Nacional. Ainda é importante salientar que o AEE é garantido por lei, porém esse atendimento não é obrigatório, podendo a família optar ou não.

Os textos legais definem, desde o ano de 2008, a Sala de Recursos Multifuncionais na escola comum como o local preferencial para a realização do Atendimento Educacional Especializado. De acordo com o Artigo 5° da Resolução CNE\CEB n° 4\2009:

> O AEE é realizado prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também em centro de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009, p.2).

Compreende-se desse fragmento da Resolução que o AEE deve ser realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais da escola em que o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação está matriculado no ensino comum. Caso a escola não tenha a sala e o professor especializado em AEE esse atendimento pode ser realizado em outra escola de ensino

regular, o mesmo deve ser oferecido no turno inverso ao do ensino regular para que o aluno não tenha dificuldade no acesso ao ensino comum.

É importante que o AEE esteja articulado com as propostas pedagógicas do ensino comum, tendo em vista a relevância desse atendimento. Dessa forma, o AEE deve constar no Projeto Político Pedagógico da escola, sendo uma ação de toda a comunidade escolar e não uma ação isolada do professor especializado ou capacitado.

O encaminhamento de alunos para o AEE é, realizado pelo professor do ensino regular que ao perceber as dificuldades do aluno frente à aprendizagem, entra em contato com o professor do AEE. Em algumas situações o contato também pode se estabelecer com a equipe pedagógica escolar (supervisão, coordenação e/ou orientação educacional), a qual deve repassar as informações para o professor do AEE da escola. Importante solicitar ao professor da sala de aula um parecer descritivo do aluno especificando suas dificuldades, potencialidades, relação com os objetos de conhecimento e interação com os colegas e professor, as quais geraram o seu encaminhamento para o AEE.

Sendo assim, o professor do AEE, ao receber o encaminhamento do aluno, deve realizar a sua avaliação considerando uma diversidade de aspectos que possam auxiliá-lo na compreensão das necessidades e potencialidades do aluno que intervêm no seu processo de escolarização.

O AEE é um serviço prestado pela Educação Especial e gestado pelo Governo como possibilidade de garantia do atendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos incluídos na escola comum. Para tanto, as ações do AEE devem estar articuladas com a totalidade da escola, envolvendo diferentes pessoas.

Destaca-se a importância das redes de apoio, a importância da articulação entre o professor do ensino regular e do AEE, uma vez que o professor do AEE, além de trabalhar

com o aluno na sala de recursos, dará o apoio necessário ao professor do ensino regular que possui em sua sala um aluno incluído.

A escola pode buscar para a realização do AEE parcerias com a Secretaria de Educação e Secretaria da Saúde, a fim de que elas apoiem o trabalho da escola. Esse apoio poderá ocorrer por meio de palestras, assessorias ou cursos para formação docente, considerando as demandas da escola. Com relação às parcerias, enfatiza se que o professor é parte atuante da equipe interdisciplinar, de forma que, além de receber apoio, esse profissional deve oferecer subsídios acerca da prática pedagógica com base em seus saberes a respeito da aprendizagem e da realidade escolar.

É de fundamental importância a Escola buscar recursos e serviços necessários para garantir a qualidade de ensino para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

PROFESSOR PARA ATUAR NO AEE

A preocupação com o atendimento às crianças com necessidades especiais nas escolas regulares tornar-se visível que a proposta de escola inclusiva se aproxima de uma compreensão de inclusão, desenvolvida em diferentes espaços. Ao mesmo tempo se dirige a atenção dedicada à formação dos profissionais.

A função da educação em uma sociedade democrática é criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades, respeitando suas diferenças, isto implica em uma política educacional que inclua no sistema de ensino.

O princípio básico da Educação Inclusiva é que todos os alunos, independentemente de suas condições socioeconômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimento, sejam aceitos nas escolas regulares, as quais devem se adaptar para atender às suas necessidades, pois estas se constituem como os meios

mais capazes para combater as atitudes de preconceito. O AEE, que em outros momentos era realizado por especialistas em Educação Especial, hoje passa a ser também realizado por professores de outras áreas do conhecimento.

Basicamente, constitui-se como fundamental esclarecer quais exigências, em termos de formação, configuram a atuação do professor no AEE. Para tanto, recorremos às orientações legais e políticas que permeiam a organização de serviços educacionais especializados no Brasil. De acordo Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial, "Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial" (BRASIL, 2009).

A partir das considerações apontadas, fica claro que para a atuação no AEE o professor precisa apresentar formação inicial em cursos de licenciatura, dentre esses, os cursos de graduação específicos como as licenciaturas em Educação Especial e em Pedagogia, com habilitação específica. E, além da formação inicial, a legislação assinala a possibilidade de formação continuada a partir de cursos de especialização e aperfeiçoamento na área da Educação Especial.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996, Art.59), refere-se a dois perfis de professores que deverão ser formados para atuar com alunos com deficiência.

Professor especializado em Educação Especial - Formação em cursos de licenciatura em Educação Especial desenvolve suas competências para:

- Identificar as necessidades educacionais especiais;
- Definir e implementar respostas educativas;
- Apoiar o professor da classe comum;
- Atuar no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos;
- Desenvolver estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas alternativas;
-

Professor de classe comum capacitado, desenvolvidas competências para:

- perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos;
- flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento;
- avaliar continuamente a eficácia do processo educativo;
- atuar em equipe e em conjunto com o professor especializado.

Sendo assim, é de fundamental importância analisar de que maneira o trabalho desenvolvido pelos professores do AEE tem sido pensado e que atribuições estão relacionadas ao desempenho dessa função.

De acordo com o Art. 9° da Resolução CNE/CEB n° 4/2009 que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial:

> A elaboração e a execução do plano de AEE são de com¬petência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento. (BRASIL, 2009, p. 2).

Assim, percebe-se que a elaboração do plano de AEE contempla as articulações que se fazem necessárias na escola para que sejam atendidas as necessidades específicas dos alunos público-alvo, tendo em vista a organização das estratégias pedagógicas e de recursos e atividades.

Em seu trabalho, o professor do AEE deverá realizar uma avaliação pedagógica dos alunos para estabelecer as estratégias e os recursos mais apropriados para cada caso, tendo em vista a necessidade específica de cada aluno.

Neste sentido, considera-se importante sinalizar os conhecimentos, áreas, recursos, habilidades e competências que ganham enfoque no trabalho organizado e desenvolvido pelo professor do AEE:

- Sistema Braille: definição e utilização de estratégias metodológicas para que o aluno aprenda a fazer uso desse sistema tátil de leitura e escrita.
- Língua Brasileira de Sinais – libras: ensino da Libras com enfoque no desenvolvimento de estratégias pedagógicas para a aquisição de suas estruturas gramaticais e aspectos linguísticos.
- Uso do Soroban: definição de estratégias que permitam aos alunos o desenvolvimento de habilidades mentais e do raciocínio lógico matemático.
- Enriquecimento curricular: organização de práticas pedagógicas que suplementam o currículo comum, objetivando o aprofundamento e a expansão das diversas áreas do conhecimento.
- Autonomia no ambiente escolar: desenvolvimento de atividades, que podem contar com o apoio de tecnologias assistivas, possibilitando aos alunos que se beneficiem dos bens, serviços e espaços da escola.
- Uso de recursos ópticos e não ópticos: ensino da funcionalidade e das possibilidades de uso dos recursos ópticos e não ópticos, bem como na definição de estratégias para promover a acessibilidade em atividades que envolvem a leitura e a escrita. Exemplos de recursos ópticos: lupas manuais ou de apoio, lentes específicas bifocais, telescópios, dentre outros, que possibilitam a ampliação de imagem. Exemplos de recursos não ópticos: iluminação, plano inclinado, contrastes, ampliação de caracteres, cadernos de pauta ampliada, caneta de escrita grossa, lupa eletrônica, recursos de informática, dentre outros, que favorecem o funcionamento visual.

- Desenvolvimento dos processos mentais: organização de atividades que promovam o desenvolvimento das estruturas cognitivas facilitadoras da aprendizagem, contemplando os mais diversos campos do conhecimento para a promoção da autonomia e independência dos alunos em diferentes situações.
- Usabilidade e funcionalidades da informática acessível: ensino das funcionalidades e do uso da informática como recurso de acessibilidade à informação e comunicação, que promove a autonomia do aluno. Exemplos de recursos desse caráter: leitores de tela e sintetizadores de voz, ponteiras de cabeça, teclados alternativos, acionadores, softwares para a acessibilidade.
- Língua Portuguesa na modalidade escrita: desenvolvimento de atividades e estratégias de ensino da língua portuguesa na modalidade escrita para alunos surdos.

Tendo em vista a amplitude de ações voltadas ao atendimento das necessidades dos alunos com deficiência no contexto escolar, o professor do AEE precisa levar em conta um fator importante que vai além das questões relativas à aprendizagem, é a história familiar e escolar do aluno. É necessário que o professor colete dados sobre a vida desse aluno por meio de entrevistas familiares, buscando o máximo de informações sobre ele, enfatizando os progressos escolares, seus relacionamentos na esfera social e sua circulação na dinâmica familiar.

Desde modo, compete do professor do AEE realizar uma avaliação minuciosa das necessidades e potencialidades dos alunos atendidos, para com isso apontar os serviços, recursos e estratégias consideradas pertinentes a cada situação. Tendo em vista esta ação, o plano de AEE se configura como o documento norteador do trabalho a ser desenvolvido com o aluno. Assim, o

tipo de atendimento a ser organizado para cada aluno, o período e a frequência de cada atendimento, bem como os recursos e serviços a serem ofertados devem ser definidos tomando como referência a subjetividade de cada aluno e os objetivos traçados no plano de atendimento.

O Professor de AEE deve organizar o atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais, e deverá orientar os demais colegas do ensino regular que trabalham com os alunos que frequentam o AEE. Deverá, também, nortear e acompanhar os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno nos demais espaços escolares. Ainda, evidencia se um ponto tratado anteriormente: a articulação do professor do AEE com os professores do ensino regular.

A formação de professores para o atendimento educacional especializado, para o apoio e suporte ao professor do ensino regular não pode se distanciar do que propõem os teóricos da formação geral de professores.

Necessita ser uma formação envolvendo vários saberes, formação pessoal e profissional produzidos pelas ciências humanas da educação, saberes disciplinares, formação inicial e continuada nas diferentes áreas do conhecimento, saberes curriculares relacionados ao projeto de ensino, aos conteúdos, métodos, técnicas de ensino para a formação dos alunos, a proposta no âmbito da escola, os saberes da experiência, e da prática cotidiana.

Portanto, para atuar no AEE os professores devem ter formação específica, que atenda aos objetivos da Educação Especial.

MÉTODO

Partindo da demarcação do problema dessa pesquisa, optou-se por uma pesquisa descritiva, exploratória e de caráter

qualitativo. A pesquisa descritiva observa, analisa e correlaciona fatos sem manipulá-los e tem como finalidade desvendar aspectos da realidade para ampliar conhecimentos.

De acordo com Gil (2008), as pesquisas descritivas possuem como objetivo a descrição das características de uma população, fenômeno ou de uma experiência. Sendo assim, busca conhecer as diversas situações e relações que acontecem na vida social, política e os demais aspectos do indivíduo tomado isoladamente como de grupos e comunidades mais complexas. No caso, aqui utilizada como pesquisa de opinião que busca saber atitudes, pontos de vista e preferências das pessoas a respeito do assunto.

A pesquisa foi dirigida aos alunos da 9ª edição do curso AEE, ofertado pela UFSM. A escolha dos sujeitos se deu pelo fato de ter o contato eletrônico dos participantes do curso, assim com mais possibilidades de resposta.

O instrumento utilizado para a pesquisa foi um questionário, apêndice 1, respondido pelos alunos do curso, com o intuito de investigar a temática desta pesquisa. De acordo com Lakatos & Marconi (2001, p. 201), o "questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas". Gil (1987) aponta como vantagem da utilização do questionário para coletar informações, a garantia do anonimato das respostas, e a possibilidade de atingir um maior número de pessoas.

Como base para a formulação do questionário, com perguntas fechadas, foi utilizada, para as perguntas, a Escala Likert, que propõe aos respondentes um questionário onde eles especifiquem seu nível de concordância com uma afirmação, neste caso, baseadas no critério de concordância/ discordância, possuindo cinco opções de respostas (Concordo fortemente, Concordo, Incerto, Discordo e Discordo Fortemente). Ao final, o questionário deixa um espaço para observações e sugestões.

A pesquisa foi encaminhada para 1100 alunos que concluíram o curso. O instrumento teve 19 questões e foi

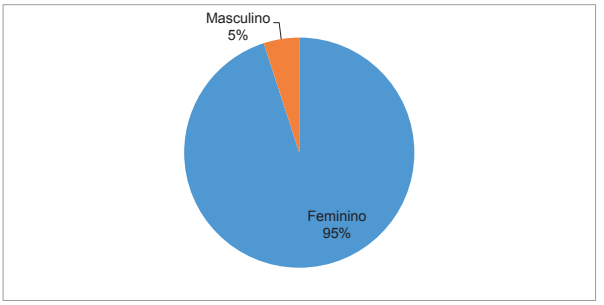
dividido em duas partes, que foram: a Primeira refere-se a dados pessoas que permitirá a caracterização dos sujeitos da pesquisa. A segunda refere-se aos eixos norteadores da análise, as quais buscou-se saber mais sobre a formação dos professores, sobre a infraestrutura do local de trabalho, e sobre quais as dificuldades encontradas com os sujeitos atendidos.

Para a elaboração do questionário foram utilizadas perguntas fechadas para os respondentes marquem seu nível de concordância com uma afirmação. E também em alguns questionamentos foram utilizadas perguntas abertas, a fim de o sujeito pudesse contribuir com suas próprias palavras, permitindo deste modo a liberdade de expressão no que se refere às dificuldades encontradas.

DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

Esse capítulo trata da análise e discussão dos dados encontrados, a partir das respostas do questionário enviado aos sujeitos de pesquisa. Desse modo, apresenta a caracterização dos sujeitos, com o objetivo de conhecer e contextualizar os professores que participaram da 9ª Edição do Curso de AEE. Após, são apresentados os eixos analisados que fazem parte desse estudo, quais sejam: Formação, Infraestrutura e Sujeito Atendido.

FIGURA 1 - GÊNERO



Fonte: Próprio autor

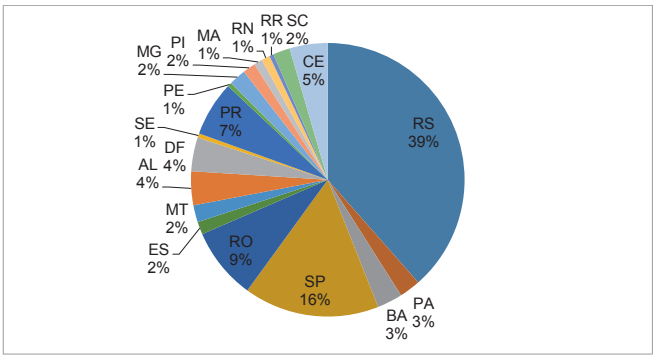
A pesquisa foi enviada para mil e cem professores (1100), alunos do curso Atendimento Educacional Especializado, ofertado pela UFSM, 9ª edição. Destes, duzentos (200) responderam ao questionário.

Os participantes podem ser caracterizados como sendo, na sua maioria, do sexo feminino (95%), conforme mostra a figura 1.

Com relação à idade dos participantes, concluiu-se que mais da metade dos entrevistados apresentam de quarenta e um a cinquenta anos. Isso demonstra que se tem de três a quatro décadas entre os formadores, podendo significar diferenças na formação dada aos sujeitos da licenciatura e da capacitação.

Embora a pesquisa tenha sido enviada para todos os estados do Brasil, os professores do curso que responderam ao questionário, residem na maioria no Rio Grande do Sul – trinta e nove por cento (39%) e em São Paulo – dezesseis por cento (16%), seguido do Estado de Rondônia, com nove por cento (9%). Como mostra a figura 2.

FIGURA 2 - ESTADO

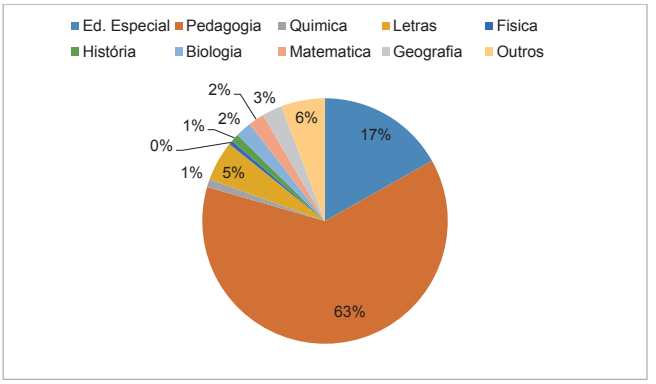


Fonte Próprio autor

No que diz respeito à formação, os participantes da pesquisa possuem formação em diferentes áreas: Pedagogia – sessenta e três por cento (63%), Educação Especial – dezessete

e por cento (17%), Letras – cinco por cento (5%), Matemática – dois por cento (2%), Biologia – dois por cento (02%), Geografia – três por cento (3%), e outras – seis por cento (6%). Isso é demonstrado na figura 3.

FIGURA 3 - FORMAÇÃO



Fonte Próprio autor

Assim, pode-se concluir que os sujeitos respondentes são na maioria professoras, formadas em Pedagogia, com idade entre 41 e 50 anos, residentes no Rio Grande do Sul.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A Formação não se restringe apenas a SRM, mas no âmbito escolar como um todo.

> Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2008 a, p. 4).

Sendo assim, o questionário contou com perguntas 4 relacionadas a essa categoria, conforme segue.

Os sujeitos ao serem questionados se "realizam o Atendimento Educacional Especializado", foram obtidas 111 respostas positivas, que correspondem a 55%, sendo a maioria, e 89 respostas negativa, totalizando 45% dos participantes.

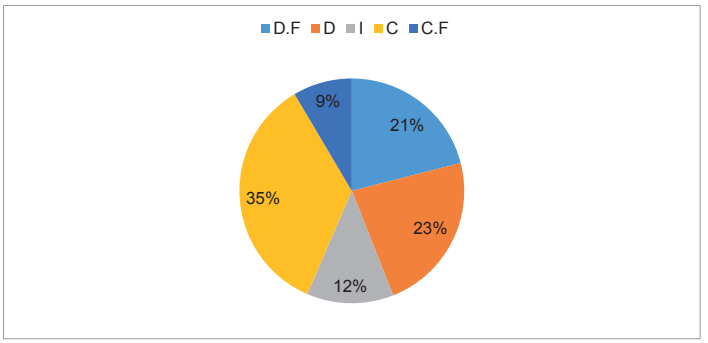
Esse atendimento é definido na política da seguinte forma:

> Atendimento educacional especializado tem como fun¬ção identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas reali¬zadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suple¬menta a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008a, p.10).

Com base nessa definição, é possível entender que o Atendimento Educacional Especializado é oferecido aos alunos de forma complementar e/ou suplementar ao ensino regular, analisando suas necessidades específicas. Evidencia-se, assim, que esse atendimento não substitui o ensino comum.

Na pergunta "na minha formação inicial, graduação, recebi alguma preparação para atuar com pessoas com deficiência" obtiveram-se setenta respostas (70) totalizando 35%, concordando com a afirmação, e 42 entrevistados discordaram fortemente da afirmação, totalizando 21% dos entrevistados, como mostra a figura 4.

FIGURA 4 - NA MINHA FORMAÇÃO INICIAL, GRADUAÇÃO, RECEBI ALGUMA PREPARAÇÃO PARA ATUAR COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.



Fonte Próprio autor

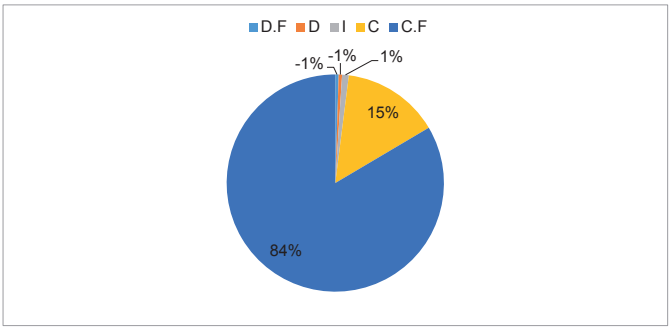
Para a discussão quanto a formação inicial, podemos nos referir primeiramente ao capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) que trata sobre a educação especial dentro das escolas. No que se refere a formação básica dos professores, segundo o Art. 59. No item III da LDB,

> Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:
> III- professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comum. (BRASIL, 1996, p. 25).

Considerando esse trecho da LDB, percebeu-se durante a análise dos questionários que todos os entrevistados se enquadravam no que o MEC caracteriza como formação mínima.

Na afirmação em que procura saber se "os professores do Ensino regular e do AEE precisam trabalhar de forma articulada". Observa-se que a prevalência está na opção Concordo Fortemente, totalizando 167, sendo 84%. Como mostra a figura 5.

FIGURA 5 - OS PROFESSORES DE ENSINO REGULAR E DO AEE PRECISAM TRABALHAR DE FORMA ARTICULADA.



Fonte Próprio autor

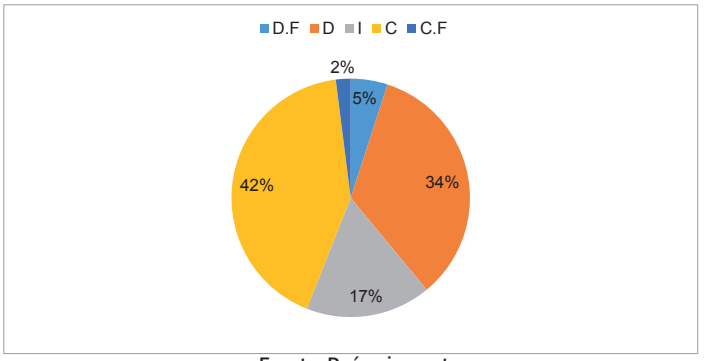
No geral os entrevistados dizem que é preciso trabalhar de forma articulada. Conforme a Resolução Nº 04/2009, estabelece esta ação como papel do professor da SRMs:

> 4 - Estabelecer articulação com os professores da sala comum, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares [...]. (BRASIL, 2009, p. 3).

Deste modo, percebe-se que os professores do ensino regular e professores do AEE, concordam fortemente que o trabalho precisa ser de forma articulada, a fim de identificar as barreiras que impossibilitam a aprendizagem destes alunos em sala de aula. Esta relação com os professores das demais áreas do ensino é essencial para os alunos público-alvo da Educação Especial desenvolverem-se de forma significativa.

Em relação a pergunta sobre " encontra dificuldade em elaborar estratégias didáticas para desenvolver com seus alunos" A opção Concordo e Discordo foram as mais escolhidas, como pode ser visto na figura 6:

FIGURA 6 - ENCONTRO DIFICULDADE EM ELABORAR ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA DESENVOLVER COM MEUS ALUNOS



Fonte Próprio autor

Percebe-se que houve uma indecisão nas opções concordo e discordo, podemos observar que há professores que ainda encontram dificuldade em elaborar estratégias pedagógicas para desenvolver com seus alunos.

Entretanto, é preciso entender que os alunos com deficiência demandam tempo e planejamento do professor devido as suas necessidades e potencialidades diferentes. Em muitos casos, as características tornam o trabalho do educador um ato desafiador.

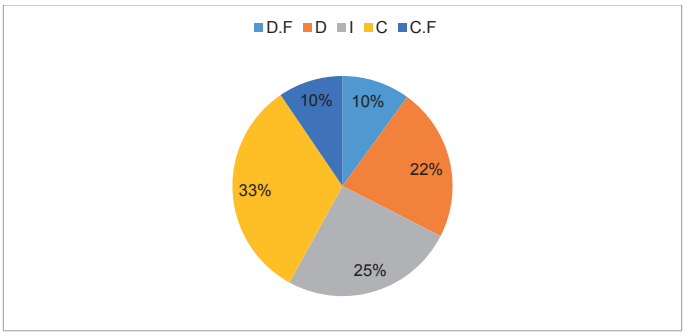
Pode-se concluir que a maioria dos respondentes realiza o AEE, que em sua graduação inicial, receberam alguma preparação para atuar com pessoas com deficiência, concordam que os professores do ensino regular e do AEE precisam trabalhar de forma articula e ainda encontram dificuldades em elaborar estratégias de aprendizagem para desenvolver com seus alunos.

INFRAESTRUTURA NO CONTEXTO DO TRABALHO DO AEE

A Infraestrutura no contexto do trabalho do AEE pode ser compreendida como ambiente favorecedor de diferentes tipos de interações e que o professor tem papel importante como organizador dos espaços onde ocorre o processo educacional.

Sendo assim, o questionário contou com 2 perguntas relacionadas a essa categoria, e a primeira pergunta a ser questionada se "minha escola está apta para atender os alunos com deficiência", e a resposta mostra que 33% dos entrevistados concordam que a sua escola está apta para receber os alunos com deficiência. Como mostra a figura 7.

FIGURA 7 - MINHA ESCOLA ESTÁ APTA PARA ATENDER OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA



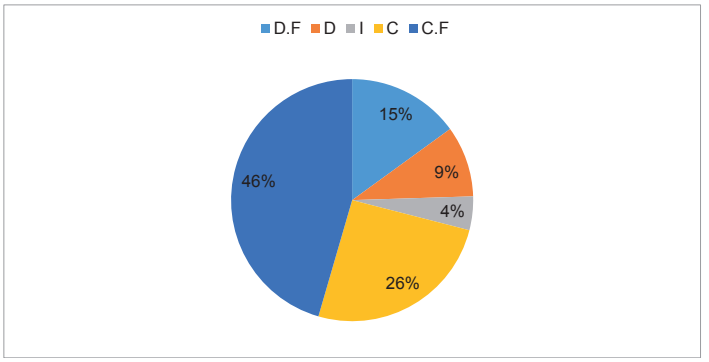
Fonte Próprio autor

Percebe-se também uma porcentagem significativa de incerto, onde podemos observar que há escolas que não estão completamente aptas a receber os alunos com deficiência.

O MEC oferece parte da infraestrutura para consolidar esse processo de inclusão. Um exemplo concreto e efetivo da iniciativa do Ministério da Educação é a oferta de salas de recursos multifuncionais, que são ambientes propícios e muito relevantes para a promoção do processo de inclusão, no qual ocorre o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Os entrevistados responderam a seguinte afirmação "minha escola conta com sala de recursos multifuncional" a opção Concordo e Concordo fortemente foram as mais escolhidas, perfazendo 72%, como pode ser visto na figura 8.

FIGURA 8 - MINHA ESCOLA CONTA COM SALA DE SRM



Fonte Próprio autor

No que diz respeito à Sala de Recursos Multifuncionais, uma das principais possibilidades é a oferta do AEE na própria escola, atendendo assim as necessidades específicas dos alunos. Além disso, visando o atendimento dos alunos de modo que:

> [...] possam ser atendidas e discutidas no dia a dia escolar e com todos os que atuam no ensino regular e/ou na educação especial, aproximando esses alunos dos ambientes de formação comum a todos. Para os pais, quando o AEE ocorre nessas circunstâncias, propicia-lhes viver uma experiência inclusiva de desenvolvimento e de escolarização de seus filhos, sem ter de recorrer a atendimentos exteriores à escola. (RAPOLI, 2010, p.18).

Nesse sentido, segundo os entrevistados, pois a Sala de Recursos Multifuncionais tem oferecido um serviço que atende as necessidades dos alunos e dos professores do ensino regular também, visando à inclusão desses alunos em sala de aula.

Concluindo, mostra-se que os respondentes do questionário, concordam que suas Escolas estão aptas a receber os alunos com deficiência e ainda contam com sala de recursos multifuncionais.

SUJEITO ATENDIDO

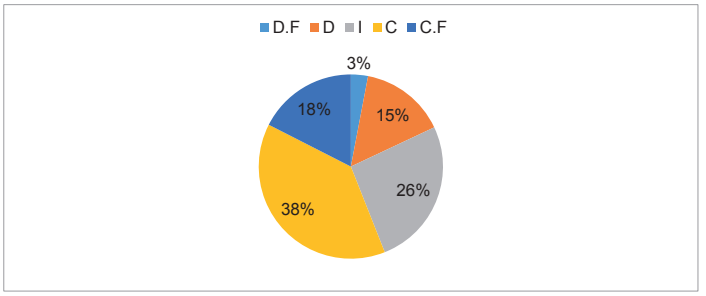
A Resolução CNE/CEB n° 4/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica modalidade Educação Especial, define em seu Artigo 4° os alunos a quem se destina o Atendimento Educacional Especializado:

> I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
> II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no de¬senvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desin¬tegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
> III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvi¬mento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009, p.1).

Os textos legais definem claramente quem são os alunos que devem frequentar o Atendimento Educacional Especializado.

Entrando no último bloco, procurou-se saber sobre o sujeito atendido, a pergunta inicial foi se o professor de AEE "encontra dificuldade em realizar um diagnóstico do aluno com deficiência na SRM". Assim, pode-se perceber que a maioria dos participantes concorda que encontra dificuldade em realizar um diagnóstico para o aluno com deficiência, como pode ser visto na figura 9.

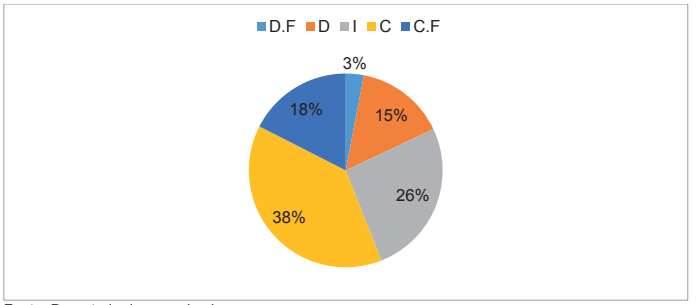
FIGURA 9 - ENCONTRA DIFICULDADE EM REALIZAR UM DIAGNÓSTICO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NA SRM.



Fonte Próprio autor

Os entrevistados ainda responderam a seguinte afirmação, se "a comunidade escolar (direção, alunos e família) tem conhecimento do AEE". A maioria dos entrevistados, 38% marcou a opção concordo, afirmando que a comunidade escolar tem conhecimento do AEE. Mas percebe-se que quase houve um número significativo na opção incerto, onde podemos observar que não há um conhecimento necessário sobre o AEE.

FIGURA 10 - A COMUNIDADE ESCOLAR TEM CONHECIMENTO DO AEE



Fonte Próprio autor

Sendo assim, é preciso também, que a escola e o professor do AEE olhem para a família dos alunos atendidos como parceira

no desenvolvimento da proposta de trabalho, já que ela terá condições de repassar informações acerca da história de vida dos sujeitos, de suas condições sociais, econômicas, culturais e de desenvolvimento e da atuação dos alunos fora da escola.

O questionário finaliza com uma pergunta aberta, questionando qual a maior dificuldade que o professor encontra para desenvolver o trabalho no AEE.

Nesse sentido, notamos que mesmo estando definida pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008 a) os professores de AEE têm encontrado dificuldades em estabelecer o seu papel dentro da escola.

É perceptível que a pouca carga horária e a numerosa quantidade de alunos é uma dificuldade encontrada entre as docentes. Com isso, os professores acreditam ser necessária a ampliação da carga horária ou mais profissional para melhor atender esta demanda.

Outra dificuldade encontrada pelos professores de AEE é referente a falta de formação continuada para professor de AEE. Os Professores relatam que muitas vezes a SRM está equipada com os materiais, mas o professor carece de formação para utilizar estes recursos.

Percebe-se a importância de existir mais disciplinas nos cursos de licenciaturas pensando na perspectiva da educação inclusiva, abordando a temática da Educação Especial, de modo a se repensar as práticas pedagógicas.

Os professores relatam ainda que falta apoio pedagógico, e precisa de mais articulação entre o professor de sala regular para se ter um trabalho positivo com os alunos com deficiência.

Os professores destacam a necessidade de estabelecer redes de apoio, principalmente na área da saúde, no qual a escola não abrange, fazendo-se necessário a articulação com estes profissionais para melhor desenvolvimento destes alunos atendidos.

Sabemos que os alunos podem se expressar das diferentes maneiras, estabelecer relações com outros profissionais, de modo que a aprendizagem possa ser alcançada por meio de inúmeras possibilidades, assim fazendo relação com os conteúdos trabalhados em sala de aula e desenvolvendo as habilidades específicas de cada aluno em cada área do saber.

De acordo com ROPOLI et. al. (2010):

> No PPP, devem ser previstos a organização e recursos para o AEE: sala de recursos multifuncionais; matrícula do aluno no AEE; aquisição de equipamentos; indicação de professor para o AEE; articulação entre professores do AEE e os do ensino comum e redes de apoio internos e externos à escola. (2010, p. 20).

Portanto para garantir a aprendizagem dos alunos é importante estabelecer parcerias entre os professores do ensino regular, familiares e profissionais de outras áreas. Ressaltando, a parceria estabelecida entre os demais profissionais faz parte do processo de aprendizagem dos alunos.

CONCLUSÃO

A política da Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva trouxe novos desafios à formação do professor que atua com alunos com deficiência. Uma demanda emergente, no que diz respeito ao atendimento da política nacional, faz com que professores de sala de aula regular estejam aptos a trabalhar com o atendimento educacional especializado. O próprio AEE, que em outros momentos era realizado por especialistas em Educação Especial, hoje passa a ser também realizado por professores de outras áreas do conhecimento.

No intuito de identificar as dificuldades encontradas pelos professores capacitados no AEE é que se desenvolveu esse trabalho. Assim, pôde-se analisar a partir das respostas

obtidas, que existe sim dificuldades na atuação dos professores capacitados, que são baseados na atuação, legislação e, sobretudo, na formação de cada profissional.

As considerações encontradas no decorrer do trabalho não se compõem como conclusões finais do estudo. É função de o professor atualizar-se no que diz à legislação, sobre a atuação do capacitado e do especialista.

Pensando no processo inclusivo, é importante percebermos que a inclusão não se faz só com alunos. A inclusão, acima de tudo, se constrói, e para que possamos proporcionar um desenvolvimento pleno desses sujeitos, precisamos encontrar nas escolas profissionais que irão trabalhar com alunos, famílias, professores, crianças e adolescentes, e aqui a importância de se ter profissionais na sala de AEE capacitados para as mais diversas situações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008a.

____. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado** (AEE) na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2008b.

_____. Resolução CNE/CEB n.4/2009. **Institui Diretrizes Operacio¬nais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica,** modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

BATISTA, Cristina A. M.; MANTOAN, Maria Teresa E. **Atendimento Educacional Especializado para Deficiência Mental.** Brasília: MEC/SEESP, 2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de Metodologia Científica. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ROPOLI, E. A. **A Educação Especial Na Perspectiva Da Inclusão Escolar:** A Escola Comum Inclusiva. Brasília: Ministério Da Educação, Secretaria De Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal Do Ceará, 2010.

ALFABETIZAÇÃO DO EDUCANDO SURDO NO ENSINO FUNDAMENTAL

ALDENIR TEOTONIO CLAUDIO

CRISTIANE MOÇO CANHETTI DE OLIVEIRA

RENATA CORCINI CARVALHO CANABARRO

PATRÍCIA REVELANTE

DIANTE DO GRANDE DESAFIO QUE É PARA PROFESSORES DAS SALAS REGULARES, PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E INTÉRPRETES, ALFABETIZAR O EDUCANDO SURDO QUE NÃO TENHA TIDO CONTATO COM SUA LÍNGUA MATERNA NOS PRIMEIROS ANOS DE VIDA, ESTA PESQUISA APRESENTA UM CONTRAPONTO, O ESTUDO DE CASO SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DE UMA CRIANÇA SURDA QUE UTILIZA A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS PARA SE COMUNICAR.

Diversas têm sido as formas de direcionamento do processo de inclusão, todavia, é inegável que a maioria dos alunos surdos sofreu uma escolarização pouco responsável, como destacou Lacerda (2006). Devido às dificuldades acarretadas pelas questões de linguagem, observa-se que as crianças surdas encontram-se defasadas no que diz respeito à escolarização, sem o adequado desenvolvimento e com um conhecimento aquém do esperado para sua idade, conforme apontado pela literatura (SOUZA; MENDES, 1987; SILVA; PEREIRA, 2003). Disso advém a necessidade de elaboração de propostas educacionais que atendam às necessidades dos alunos surdos, favorecendo o desenvolvimento efetivo de suas capacidades.

Sabe-se que em geral os professores apresentam em seus discursos a idéia de que os alunos surdos têm condições de serem incluídos, pois são inteligentes, aprendem e se comportam bem, no entanto, na prática muitas vezes estes alunos continuam sendo excluídos (SILVA; PEREIRA, 2003). Na verdade, a inclusão de surdos no ensino regular significa mais do que apenas criar vagas e proporcionar recursos materiais; é necessário que a escola e a sociedade sejam inclusivas,

assegurando igualdade de oportunidades a todos os alunos e contando com professores capacitados e compromissados com a educação de todos (GUARINELLO et. al., 2006).

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de dificuldades ou diferenças que possam apresentar (FERRAZ; ARAÙJO; CARREIRO, 2010), e para tanto o sistema regular de ensino precisa ser adaptado e pedagogicamente transformado para atender de forma inclusiva.

A inclusão está fundamentada na dimensão humana e sociocultural, que procura enfatizar formas de interação positivas, possibilidades, apoio às dificuldades e acolhimento das necessidades, tendo como ponto de partida a escuta dos alunos, pais e comunidade escolar, com isso o objetivo da inclusão demonstra uma evolução da cultura ocidental, defendendo que nenhuma criança deve ser separada das outras por apresentar alguma diferença ou necessidade especial. Do ponto de vista pedagógico, a inclusão assume a vantagem de existir interação entre crianças, procurando um desenvolvimento conjunto, com igualdade de oportunidades para todos e respeito à diversidade humana e cultural.

No entanto, a inclusão tem encontrado imensa dificuldade de avançar, especialmente devido a resistências por parte das escolas regulares, que tiveram de adaptar-se de modo que conseguissem incluir as crianças com necessidades especiais, devido principalmente aos altos custos para se criar as condições adequadas. Além disto, alguns educadores resistem a este novo paradigma, que exige destes uma formação mais ampla e uma atuação profissional diferente da que têm experiência.

A respeito do processo de alfabetização dos surdos, tem-se proposto uma variedade de abordagens e métodos, em sua maioria explorando outros canais sensoriais, como o tato e a visão, sendo que a Libras apresenta-se como a língua mais adequada para o indivíduo interagir com o meio, assim o

professor junto com os pais, deve buscar meios e alternativas para cada aluno, no sentido de provocar o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Diante do exposto acima, a pesquisa sistematizada no presente artigo, teve como objetivo investigar o processo de alfabetização de um educando surdo no ensino fundamental, identificando suas dificuldades nesse processo bem como as estratégias que facilitem o aprendizado.

MÉTODO

A pesquisa caracterizou-se como um estudo descritivo, com delineamento de estudo de caso. Este estudo foi motivado a partir dos estudos vivenciados durante o "Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado", promovido pela Universidade Estadual de São Paulo UNESP/ Marília, em parceria com o MEC/SEESP, durante o período de 2010 a 2011 e retomado em 2015 com a participação na 10ª Edição do Curso de Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado – UFSM.

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP – Parecer CEP Nº 0272/2011. Ressalta-se que todos os critérios éticos foram seguidos respeitando a Resolução 196/96 que versa sobre Ética em Pesquisa com seres humanos do CONEP.

Inicialmente foi solicitada a autorização da Diretora de uma escola de Ensino Fundamental, localizada em Odilândia, na Zona Rural de Santa Rita - PB, para a realização da pesquisa, e, posteriormente, foi feita a visita ao campo de pesquisa, bem como o contato com os sujeitos participantes, os quais assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a participação na pesquisa.

Os participantes deste estudo foram selecionados a partir de uma escola de Ensino Fundamental, localizada em Odilândia na Zona Rural de Santa Rita – PB.

O critério de seleção do aluno para esta discussão ocorreu em função do acompanhamento desse aluno por um intérprete. No período de realização das atividades selecionadas para esta pesquisa, a aluna selecionada possuía 11 anos de idade; gênero feminino; apresentava o diagnóstico audiológico de perda auditiva neurosensorial profunda bilateral, em decorrência de rubéola materna; comunicava-se por meio de Libras; não usava prótese auditiva e não apresentava linguagem oral e frequentava o 3º ano na classe regular da escola.

Os demais participantes deste estudo foram selecionados a partir da aluna em questão, por isso foram selecionados também: professor da classe regular que a aluna frequentava e o intérprete dessa aluna. Consequentemente sua professora e sua intérprete tornaram-se sujeitos desta pesquisa.

Os participantes foram informados sobre o projeto por meio de uma carta de apresentação de pesquisa e do termo de consentimento livre e esclarecido, a qual expressa o título, objetivo, procedimentos, cronograma de coleta de dados, dados do pesquisador e orientador e orientação para os sujeitos da pesquisa.

A coleta de dados teve início com a autorização da diretora da escola participante, e com a concordância dos pais da aluna, da professora regular e de sua intérprete.

Como instrumentos utilizaram-se questionários, com questões de identificação pessoal, fechadas e abertas, bem como, um roteiro de observação da aluna em sala de aula. Os questionários continham questões tanto de identificação pessoal, quanto baseadas no objetivo da pesquisa, bem como no referencial teórico estudado sobre o tema. Também foi organizado um roteiro de observação da aluna em sala de aula.

Os questionários foram entregues à professora da sala de aula regular e à intérprete, e estas foram orientadas quanto às questões e prazo de 10 dias para a entrega. Enfatizou-se o compromisso e atenção aos prazos combinados, condição esta necessária para o andamento adequado do estudo. Buscou-se

identificar, por meio do questionário sobre o processo e nível de desenvolvimento da alfabetização da aluna, a forma de comunicação e o papel do entrevistado (professor e intérprete).

A pesquisadora-observadora estava inserida no processo como cursista na 10ª Edição do Curso de Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado – UFSM. Esse projeto tem como princípio fortalecer metodologicamente a Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais mediante o aumento, das Salas Multifuncionais nos últimos anos.

De acordo com as Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica, o atendimento em salas de recursos constitui serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa, ou complementa o processo de escolarização (BRASIL, 2001). Esse serviço realiza-se em espaço dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas mais próximas, nas quais ainda não exista o atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum.

O Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos caracteriza-se por ser uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se em uma alternativa empreendida pela escola para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos favorecendo o acesso ao conhecimento (BRASIL, 2009).

Com a implantação das salas de recursos multifuncionais, se faz necessário formar professores para atuação nesses espaços educacionais, apresentando novas perspectivas de acesso ao conhecimento, possibilitando o desenvolvimento de metodologias mais diversificadas e atualizadas, para auxiliar na superação de barreiras de edificações, comunicação, atitudinais, pedagógicas e de acesso ao currículo, proporcionando a inclusão educacional.

Os dados obtidos nos questionários e nas observações foram analisados visando caracterizar o processo de Alfabetização da aluna surda e suas dificuldades.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para uma melhor apresentação, os resultados foram divididos em três partes, de acordo com cada um dos três participantes da pesquisa.

RESULTADOS REFERENTES À PROFESSORA DA SALA REGULAR

A professora da sala regular tinha 35 anos de idade, do gênero feminino, e tinha realizado o curso de graduação em educação. Nunca fez algum curso sobre a temática de educação especial, e atuava como professora há 14 anos, sendo que sua experiência com aluno surdo era de apenas um (01) ano.

Na opinião da professora, a aluna escreve de forma legível, mas não decodifica. Também não identifica a palavra, não escreve e nem lê. A comunicação da professora com a aluna ocorre com a ajuda da intérprete. Segundo a mesma, ela não se acha preparada para alfabetizar essa aluna, pois não tem domínio em Libras.

Nesse aspecto nota-se que uma grande dificuldade no aprendizado da criança surda é a falta de domínio de sua língua pelo professor regular e demais alunos. Se considerarmos, que o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de dificuldades ou diferenças que possam apresentar (FERRAZ; ARAÚJO; CARREIRO, 2010), notamos claramente que essa criança encontra barreiras em seu processo de inclusão. Encontra-se excluída das explicações da professora regular, bem como da comunicação que ocorre entre os alunos da sala,

mesmo havendo Intérprete em sala há grande dificuldade, pois toda interlocução acontece apenas entre a aluna e a intérprete, não acontece o processo de relação professor-aluno.

Quanto aos recursos didáticos que a professora utiliza na sala de aula, são os comuns usados para todos os alunos, pois não usa nenhum material específico para a aluna surda. Quando questionada sobre as principais estratégias que a professora utilizou e que facilitou o processo de alfabetização, ela respondeu:

- com a aluna surda: usou aulas expositivas, vídeos, e para se comunicar gestos e acenos;
- com a família: conversa;
- com os demais alunos para facilitar a inclusão da aluna surda: utilizou atividades em grupo, que inclua a aluna com os demais, e;
- como estratégias de posicionamento da aluna surda na sala de aula: colocava-a nas primeiras cadeiras.

Segundo as informações colhidas com a professora, não existem dificuldades relacionadas à estrutura física ou acústica na sala de aula. As principais dificuldades que a professora enfrenta no processo de inclusão da aluna estão relacionadas com a comunicação, pois se comunica por meio de gestos e não tem domínio da Libras, mesmo a escola oferecendo apoio da intérprete em sala de aula as dificuldades estão presentes. As dificuldades referentes à família da aluna estão relacionadas com os atrasos na sala de aula e a não realização das atividades de casa.

Portanto, a única adaptação que ocorre nesse caso é a presença da intérprete, e algumas ações que ela, junto com a professora desenvolve no sentido de favorecer o aprendizado da Libras. Neste sentido, os achados dessa pesquisa corroboram os estudos bibliográficos que relatam que a necessidade de formação dos professores é crucial para a eficácia da inclusão (MELO; ROCHAI, 2008; LEONARDO, 2008; VITALIANO, 2007;

MARTINS; MELLO, 2007; ARTIOLI, 2006). O processo de inclusão dessa aluna está prejudicado devido à falta de formação específica da professora.

Também compartilhamos da descrição de Leonardo (2008), que ao pesquisar a inclusão em escolas públicas, concluiu que há falta de projetos inclusivos, conhecimento específico, estratégias e metodologias de ensino adequadas, comprometendo a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com deficiência em sala de aula. Especificamente relacionado à inclusão do aluno surdo, muitos professores ainda não têm sido devidamente formados para atuar com os alunos com deficiência, sendo que, no caso dos surdos, observam-se dificuldades no que diz respeito à comunicação e ao processo de ensino e aprendizagem (RIOS, NOVAES, 2009). Essas foram justamente às dificuldades encontradas pela professora desse estudo de caso.

RESULTADOS REFERENTES À INTÉRPRETE

A intérprete tinha 29 anos de idade, era do gênero feminino, e estava realizando o curso de Pedagogia. Ela já tinha realizado curso de Libras e cursos na área de educação inclusiva, e atuava como intérprete há oito meses. Na opinião da intérprete, a aluna escreve de forma legível, mas não produz sons das palavras. Encontra-se na fase inicial da alfabetização, ainda não lê e está no processo de reconhecimento de letras, famílias e palavras.

Sobre o papel da intérprete na sala de aula, ela relatou que é transmitir o que a professora fala para ajudar a aluna a desenvolver melhor as atividades em sala. Ela informou também que corresponde a uma ponte de acesso de comunicação entre a aluna surda e as demais pessoas na escola.

Na opinião da intérprete, acontece a inclusão da aluna surda na sala, pois ela participa de atividades em grupo. Na sala tem um alfabeto ilustrado em Libras, ela participa de

outras atividades com os outros alunos, como nas aulas de educação física. Esse achado corrobora com os resultados de Rios e Novaes (2009) que analisou relatos de professores sobre suas experiências com crianças surdas, acreditando que apesar de todo o movimento da escola inclusiva, ainda hoje prevalece mais os pressupostos da integração do que da inclusão.

A intérprete afirma que a responsabilidade de alfabetizar aluna surda é da professora, porém, seu papel é auxiliá-la. Por isso, ambas têm sua parcela de responsabilidade para que o processo tanto de inclusão, como de alfabetização aconteça efetivamente. Esse foi um ponto positivo encontrado. Sabe-se que no processo de inclusão há necessidade de um trabalho de equipe, não é responsabilidade somente um profissional.

Segundo as informações colhidas com a intérprete, a aluna está no início da alfabetização já reconhece as letras do alfabeto, consequentemente escreve algumas palavras, por meio da visualização das figuras, sendo que ela diz que para facilitar esse processo utiliza alguns recursos como: alfabeto em Libras, Livros desenhos e Fichas.

RESULTADOS REFERENTES À ALUNA SURDA

Foram realizadas dez questões pertinentes ao dia-dia da aluna surda. A mesma apresenta surdez profunda, sendo a rubéola gestacional da mãe considerada como possível etiologia da perda auditiva.

Durante a aplicação do questionário, pode-se notar que a aluna surda demonstrou conhecimento de algumas coisas e desconhecimento de coisas simples como, por exemplo: Quando perguntei seu nome ela respondeu seu sinal prontamente e o nome na datilologia confundiu uma letra. Ela sabe que vai para escola estudar. O preço do sorvete ela desconhece, fez o sinal de dinheiro e que é caro, porém o valor ela não sabia. Respondeu adequadamente quanto à série que ela estuda (2º ano). Não soube responder o nome da mãe, só disse que é mamãe. Na

pergunta “onde compra pão” ela disse que era longe, muito longe. Quanto à sua idade, ela disse utilizando todos os dedos da mão. Onde o pai estava, ela disse que em casa, aí perguntei fazendo o que, e ela disse trabalhando.

Portanto, quanto ao processo de aprendizagem observado nesta aluna surda, os resultados corroboram a literatura que afirma que as maiores dificuldades dos surdos, dizem respeito às atividades que envolvem a compreensão e uso da linguagem oral e/ou escrita (FERNANDES, 1990). A maioria da população surda não ultrapassa o nível de codificação e de decodificação das mensagens, muitas vezes sem atribuir um sentido ao "ouvido" e ao lido (SOUZA; MENDES, 1987). Tal fato compromete a aprendizagem do aluno surdo em todas as disciplinas (SILVA; PEREIRA, 2003).

OBSERVAÇÃO NA SALA DE AULA

Diante de todo o processo de observação, que foi realizado num total de dez horas, foi possível visualizar que o posicionamento da aluna na sala é sentada na primeira fileira, ao lado da intérprete. Existe uma variação de cadeira, mas sempre a intérprete está ao lado da aluna, ela não faz uso de prótese auditiva.

Quanto ao tipo de linguagem utilizada pela professora, há uma lacuna na comunicação com a aluna surda, pois a professora só faz uso da linguagem oral, se distanciando muito da relação professor-aluno. Esse resultado concorda com os achados de Rios e Novaes (2009) no qual relatou que falta formação do professor para receber alunos com algum tipo de deficiência, como o caso do aluno surdo.

Todo indivíduo, seja ele criança ou não tem seu ritmo próprio, e com a aluna surda não é diferente seu tempo quanto à realização das tarefas não é o mesmo, das outras crianças, pois a intérprete explica de forma bem minuciosa para que a mesma possa entender o contexto.

A comunicação da mesma com os demais alunos acontece de forma harmoniosa, pois ela interage bem com os outros alunos (brinca, corre, participa dos grupos em sala). Os alunos não utilizam a Libras, e se comunicam com a aluna por meio de gestos e mímicas. Uma vez por semana a intérprete ensina alguns sinais de uso diário e educacional em sala (Ex: borracha, lápis, caderno, água, banheiro). Também existe um mural de Libras na sala, organizado pela intérprete com apoio da professora do AEE, no qual é exposto sinais, figura e significado.

Na observação, pode-se verificar que a professora não utiliza estratégias específicas para a aluna surda. O que tem de diferencial é a intérprete, e o material didático exposto em sala (alfabeto em libras, figuras, fichas contendo algumas palavras). Quanto à atenção da aluna na sala de aula, tudo em sua volta chama bastante sua atenção, como sua comunicação é a viso-espacial, qualquer movimento a deixa inquieta, e a todo tempo ela recorre à intérprete para tirar suas dúvidas.

Vale ressaltar que sua mãe a superprotege, e algumas vezes a proíbe de brincar. No entanto, a mesma desobedece e de modo geral interage com o grupo. Observa-se assim, uma dificuldade no processo de inclusão e de alfabetização dessa criança, tendo em vista que a mãe ao buscar protegê-la, dificulta sua convivência social, e consequentemente sua inclusão adequada.

CONCLUSÃO

A partir dos resultados obtidos nesse estudo, é possível concluir que inúmeras dificuldades foram encontradas no processo de alfabetização da aluna surda, com destaque para a dificuldade de comunicação entre a professora regular e a aluna. Como estratégias que foram utilizadas, para auxiliar a aprendizagem por parte da criança surda, verificamos que a intérprete tem um papel fundamental e facilitador. Assim como,

algumas estratégias desenvolvidas pela professora e intérprete com os demais alunos da sala no sentido de ensinar a Libras, foram essenciais para propiciar a inclusão da aluna na sala.

O presente trabalho permitiu concluir também que mediante a percepção do professor de sala regular, não há de fato uma formação ou preparação adequada para o trabalho com esse educando. A professora desconhecia recursos específicos e nem utilizava a Libras que era a língua da criança. Segundo a mesma, a Intérprete é a "responsável" por esse educando.

Percebe-se claramente que a dificuldade no processo de alfabetização não está só no educando surdo, já que seu principal meio de comunicação é a língua viso-espacial, a Libras, mas sim no sistema que proporciona essa educação. Se esse educando tivesse recebido estimulação precoce, acesso a todos os instrumentos e estratégias que respondessem as suas necessidades, ele poderia ter sim sucesso em sua alfabetização.

Garantir desde cedo acesso ao conhecimento e estudo da Libras, da sua cultura, instrutores da Libras, sala acusticamente tratada, recursos visuais acessíveis, professor que tenha o domínio da sua língua, intérprete em sala, equipe escolar que saiba a Libras, a família que exerça seu papel a junto a escola e que tenha o domínio da Libras, fonoaudióloga e sala de recursos multifuncional para o Atendimento Educacional Especializado, jogos, filmes, softwares e recursos didáticos que já existem ou que podem ser confeccionados, e que seja trabalhado a imagem, a palavra e o sinal em língua de sinais, certamente propicionaria melhores condições para que o processo de alfabetização ocorra de forma mais adequada e semelhante a que ocorre com os alunos ouvintes. Para tanto, acreditamos que deve haver a co-responsabilidade da família, escola e sistema educacional.

REFERÊNCIAS

ARTIOLI, A, L. A educação do aluno com deficiência na classe comum: a visão do professor. **Psicologia da Educação**, n. 23, p. 103-121, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Adaptações Curriculares; estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/ SEESP, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica** / Secretaria de Educação Especial. MEC; SEESP, 2001

FERNANDES, E. **Problemas Lingüísticos e Cognitivos do Surdo.** Rio de Janeiro: Agir, 1990.

FERRAZ, C. R. A.; ARAÚJO, M. V. e CARREIRO L. R. R. (2010). **Inclusão de crianças com Síndrome de Down e paralisia cerebral no ensino fundamental I:** comparação dos relatos de mães e professores. Rev. bras. educ. espec., vol.16, n.3, p.397-414.

GÓES, M. C. R. Desafios da inclusão de alunos especiais. A escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. **Políticas e práticas de educação inclusiva.** Campinas: Autores associados, 2004.

GUARINELLO, A. C. et al. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do estado do Paraná. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.12, n.3, p.317-330, 2006.

LACERDA, C.B.F. **A inclusão escolar de alunos surdos:** o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Cad. CEDES., Campinas, v. 26, n. 69, 2006. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php.> Acesso em: 20 mar. 2008.

LEONARDO, N. S. T. **Inclusão escolar:** um estudo acerca da implantação da proposta em escolas públicas. Psicologia Escolar e Educacional, Campinas, v.12, n.2, 2008.

MELO, F. R. L. V.; MARTINS, L. A. R. **Acolhendo e atuando com alunos que apresentam paralisia cerebral na classe regular:** a organização da escola. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.13, n.1, p.111-130, 2007.

MELO; E. P.; ROCHAI, M. L. Poder e trabalho na escola: práticas inclusivas em discussão. **Psicologia em Revista**, v. 14, n. 2, p. 81-94, 2008.

RIOS, N.V.F.; NOVAES, B.C.A.C. Inclusão de crianças com deficiência auditiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.15, n.1, p.81-98, jan.-abr. 2009.

SILVA, A. B. P.; PEREIRA, M. C. C. O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor. **Psicologia:** Teoria e Pesquisa. Brasília v.19, n. 2, 2003.

SOUZA, R.M. & MENDES, I.R.(1987). Língua de Sinais e sua influência na educação. **Estudos de Psicologia**, 4 (1), 35-51.

VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Marília, v.13, n.3, p.399-414, 2007.

MEDIAÇÃO VAPARAISDO ASADV PROMOÇÃO UDAOI NNAPRENDIZAGEMCDAN USJDMLÍNGUATAISNEA AFEGUPORTUGUESALB ECPARACVESTUDANTES NHRKCSURDOSRFNOMK QTJHKSZENSINOSEOOIÚ SCFDDRTYOSUPERIORF FF RSD ND UEO SE ABDI ESUNDPLGLOOANSOLSÇ

ALINE DO PRADO FERREIRA

AMANDA DO PRADO FERREIRA CEZAR

A INTENÇÃO DESTE TRABALHO É APRESENTAR AS DIFICULDADES ENCONTRADAS PELO ESTUDANTE SURDO FRENTE À LÍNGUA PORTUGUESA QUANDO INGRESSAM NO ENSINO SUPERIOR E ELUCIDAR AÇÕES DE APOIO, VISTO QUE ESSES ESTUDANTES CHEGAM À UNIVERSIDADE COM O PORTUGUÊS FRAGILIZADO DEVIDO ÀS ESPECIFICIDADES DESSA LÍNGUA.

Conforme o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

No entanto, ser surdo não significa apenas "não ouvir", vai muito mais além. É ver o mundo de uma forma completamente diferente da percepção dos ouvintes. É significar o mundo e a si mesmo através da visão, por isso a importância da Língua de Sinais para a pessoa surda. Infelizmente, ainda, o preconceito faz com que, os surdos se sintam inferiores aos ouvintes, mas a única diferença entre o surdo e o ouvinte é a sua forma de comunicação. Para diminuir o preconceito em relação a qualquer tipo de deficiência, é necessária a exposição dessa e de outras informações relevantes para promover a inclusão dessas pessoas em todos os meios sociais.

Para Bisol; Valentini (apud FERREIRA; ROSA; DINIZ, 2013, p.48) "os surdos, são pessoas que não se consideram deficientes, utilizam uma língua de sinais, valorizam sua história, arte e literatura", os autores referidos propõem uma pedagogia própria para a educação das crianças Surdas e enfatizam que os deficientes auditivos seriam as pessoas que não se identificam com a cultura e a comunidade surda. Na perspectiva dessa pedagogia própria para o ensino e aprendizagem dos sujeitos surdos que discorremos nossa pesquisa.

MÉTODO

A metodologia do presente trabalho consistiu em uma revisão bibliográfica referente ao tema proposto. Desta maneira, o trabalho foi desenvolvido a partir de um levantamento sobre o que há disponível na literatura referente à educação de surdos e seu processo histórico. Foram consultadas literaturas relativas ao assunto em estudo, artigos publicados na internet e que possibilitaram que este trabalho tomasse forma para ser fundamentado.

Segundo Marconi e Lakatos (1992), a pesquisa bibliográfica é o levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. A sua finalidade é fazer com que o pesquisador entre em contato direto com todo o material escrito sobre um determinado assunto, auxiliando o cientista na análise de suas pesquisas ou na manipulação de suas informações.

A SURDEZ

A surdez consiste na perda maior ou menor da percepção normal dos sons. Verifica-se a existência de vários tipos de pessoas com surdez, de acordo com os diferentes graus de perda da audição.

Sob o aspecto da interferência na aquisição da linguagem e da fala, o déficit auditivo pode ser definido como perda média em decibéis, na zona conversacional (frequência de 500 – 1000 – 2000 hertz) para o melhor ouvido.

De acordo com Davis e Silverman (1966 apud SILVA, 2005) a deficiência auditiva pode ser classificada como: Deficiência Auditiva Leve - Limiares entre 25 a 40 dB nível de.audição. Deficiência Auditiva Moderna - Limiares entre 41 e 70 dB nível de audição. Deficiência Auditiva Severa - Limiares entre 71 e 90 dB nível de audição. Deficiência Auditiva Profunda - Limiares acima de 90 dB.

Pessoa com surdez leve – Essa perda impede que o indivíduo perceba igualmente todos os fonemas das palavras. Além disso, a voz fraca ou distante não é ouvida. Em geral, esse indivíduo é considerado desatento, solicitando, frequentemente, a repetição daquilo que lhe falam. Essa perda auditiva não impede a aquisição normal da língua oral, mas poderá ser a causa de algum problema articulatório na leitura e/ou na escrita, porém, as pessoas com deficiência auditiva possuem memória auditiva e consegue aprender o português.

Pessoa com surdez moderada – Esses indivíduos conseguem perceber as palavras, sendo necessária uma voz de certa intensidade para que seja convenientemente percebida. É frequente o atraso de linguagem e as alterações articulatórias, havendo, em alguns casos, maiores problemas linguísticos. Esse indivíduo tem maior dificuldade de discriminação auditiva em ambientes ruidosos. Em geral, ele identifica as palavras mais significativas, tendo dificuldade em compreender certos termos de relação e/ou formas gramatical complexas. Sua compreensão verbal está intimamente ligada a sua aptidão para a percepção visual. Neste caso pode ser usado aparelho auditivo e também aprender a leitura labial.

Pessoa com surdez severa – Este tipo de perda vai permitir que ele identifique alguns ruídos familiares e poderá perceber apenas a voz forte, podendo chegar até aos quatro ou cinco anos sem aprender a falar. Se a família estiver bem orientada pela área da saúde e da educação, a criança poderá chegar a adquirir linguagem oral. A compreensão verbal vai depender, em grande parte, de sua aptidão para utilizar a percepção visual e para observar o contexto das situações.

Pessoa com surdez profunda – A gravidade dessa perda é tal que o priva das informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana, impedindo-o de adquirir a língua oral. As perturbações da função auditiva estão ligadas tanto à estrutura acústica quanto à identificação simbólica da linguagem. Um bebê que nasce surdo balbucia como um de

audição normal, mas suas emissões começam a desaparecer à medida que não tem acesso à estimulação auditiva externa, fator de máxima importância para a aquisição da linguagem oral. Assim, tampouco adquire a fala como instrumento de comunicação, uma vez que, não a percebendo, não se interessa por ela e, não tendo retorno auditivo, não possui modelo para dirigir suas emissões. Esse indivíduo geralmente utiliza uma linguagem gestual, e poderá ter pleno desenvolvimento linguístico por meio da língua de sinais.

Indivíduos com níveis de perda auditiva leve, moderada e severa são mais frequentemente chamados de deficientes auditivos, enquanto os indivíduos com níveis de perda auditiva profunda são chamados de surdos.

LIBRAS: QUE LINGUA É ESSA?

De acordo com a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002) entende-se como Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Libras não é uma versão sinalizada do português ou um português sinalizado, por possuir parâmetros linguísticos próprios e regras gramaticais próprias e não é universal, pois cada país possui a sua própria língua de sinais por exemplo: temos nos Estados Unidos a ASL (Língua de Sinais Americana), na França a LSF (Língua de Sinais Francesa) etc.

As línguas de sinais são denominadas línguas de modalidade gestual-visual (ou espaço-visual), pois a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos.

A Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS define a Língua Brasileira de Sinais – Libras como a língua materna dos surdos brasileiros e, como tal,

poderá ser aprendida por qualquer pessoa interessada pela comunicação com esta comunidade. Como língua, está composta de todos os componentes pertinentes às línguas orais, como gramática, semântica, pragmática, sintaxe e outros elementos preenchendo, assim, os requisitos científicos para ser considerado instrumento linguístico de poder e força. Possui todos os elementos classificatórios identificáveis numa língua e demanda prática para seu aprendizado, como qualquer outra língua, sendo esta uma língua viva e autônoma, reconhecida pela linguística.

SURDEZ E EDUCAÇÃO

Para considerarmos os aspectos históricos e culturais dos surdos no contexto educacional, faz-se necessário a consideração do termo "história".

Segundo Strobel, (2009) história significa o conhecimento por meio da pesquisa. A História é uma ciência que investiga o passado da humanidade e o seu processo de evolução, tendo como referência um lugar, uma época, um povo ou um indivíduo específico. Através do estudo histórico, obtém-se um conjunto de informações sobre processos e fatos ocorridos no passado que contribuem para a compreensão do presente.

Portanto, para compreendermos porque os surdos chegam às universidades com o português fragilizado, precisamos analisar o processo histórico de sua educação.

Para Strobel (2009) o estudo do passado é importante para entendermos a situação atual, sendo assim, estudar do passado nos ajuda a compreender o presente. Para saber o motivo de estudar a história, devemos nos lembrar de três palavras essenciais: passado, presente e futuro. Por exemplo: Vivemos o presente, temos um passado e esperamos ter um futuro, com as comunidades surdas é a mesma coisa.

Em 2000 a 1500 a. C. no Egito, as leis judaicas protegiam os surdos, contudo, não eram considerados seres educáveis, ou seja, tinham direito à vida, não à educação.

Em Roma, os surdos eram considerados pessoas castigadas ou enfeitiçadas, eram abandonados ou jogados no rio Tiger fazendo com que pais escondessem seus filhos surdos.

Na Grécia, os surdos eram considerados inválidos e muito incômodos para a sociedade. Para Aristóteles o surdo era um ser incapacitado na produção da fala e para ele a fala era crucial para o início dos processos cognitivos, por isso era considerado um ser incapacitado de se educar. (STROBEL, 2009).

Na idade média, os surdos não tinham tratamento digno, eram impedidos de receber a comunhão, pois eram incapazes de confessar seus pecados. Eram considerados sujeitos estranhos e objetos de curiosidades da sociedade, não tendo direitos como cidadãos. Esta perspectiva do surdo como não humano permaneceu por mais de dois milênios. (STROBEL, 2009).

Já na Idade Moderna, um médico Italiano chamado Girolamo Cardano afirmou que o surdo era capaz de pensar, de compreender relações entre as coisas e representações de objetos através de um método de aprendizagem, o qual constituía na associação de figuras desenhadas às suas representações na realidade. Enfatiza que "... a surdez e mudez não é o impedimento para desenvolver a aprendizagem e o meio melhor dos surdos de aprender é através da escrita [...] e que era um crime não instruir um surdo-mudo". Ele utilizava a língua de sinais e escrita com os surdos. Foi o primeiro passo com a implementação da educação para esses sujeitos. (STROBEL, 2009).

Pedro Ponce de León, um monge católico, inicia, mundialmente, a história dos surdos. Além de fundar uma escola para surdos, em Madrid, ele dedicou grande parte da sua vida a ensinar os filhos surdos, de pessoas nobres, nobres esses que de bom grado lhe encarregavam os filhos, para que pudessem ter privilégios perante a lei (assim, a preocupação geral em

educar os surdos, na época, era tão somente econômica). León desenvolveu um alfabeto manual, que ajudava os surdos a soletrar as palavras. (STROBEL, 2009).

Juan Pablo Bonet dando continuidade ao trabalho de León, foi estudioso dos surdos e seu educador. Escreveu sobre as maneiras de ensinar os surdos a ler e a falar, por meio do alfabeto manual. Bonet publicou o primeiro livro sobre a educação de surdos em que expunha o seu método oral. Ele proibia o uso da língua gestual. (STROBEL, 2009)

Um fato marcante na história aconteceu 1880 quando se realizou o Congresso Internacional de Surdo-Mudez, em Milão – Itália, onde o método oral foi votado o mais adequado a ser seguido pelas escolas de surdos e a língua de sinais foi proibida oficialmente afirmando que a mesma destruía a capacidade da fala dos surdos, argumentando que os surdos são "preguiçosos" para falar, preferindo a usar a língua de sinais. Este congresso foi organizado, patrocinado e conduzido por muitos especialistas ouvintes na área de surdez, todos defensores do oralismo puro. Na ocasião de votação na assembléia geral realizada no congresso todos os professores surdos foram negados o direito de votar e excluídos, dos 164 representantes presentes ouvintes, apenas cinco dos Estados Unidos votaram contra o oralismo puro. (STROBEL, 2009).

O determinante do congresso de Milão (1880), em que diretores renomados de escolas da Europa propuseram acabar com o gestualismo e priorizar a palavra viva, não caracterizou nem a última, nem a primeira oportunidade em que se decidiram políticas similares. Segundo Skliar (1995), o congresso constituiu não o começo da ideologia oralista, senão sua legitimação oficial. Com base em Facchini (1981), Skliar (1995) argumenta que todas essas transformações foram produtos de interesses políticos, filosóficos e religiosos, e não educativos. Afirma ainda que essa concepção, em que a educação é subordinada ao desenvolvimento da expressão oral, enquadra-se com perfeição no modelo clínico terapêutico da surdez, valorizando

a patologia, o déficit biológico. As consequências dessa filosofia educacional, o oralismo, podem ser observadas por meio dos resultados de pesquisas e do fracasso acadêmico em que o surdo está inserido. Segundo Sacks (1990, p.45) "o oralismo e a supressão do Sinal resultaram numa deterioração dramática das conquistas educacionais das crianças surdas e no grau de instrução do surdo em geral". Muitos dos surdos hoje em dia são iletrados funcionais. Um estudo realizado pelo Colégio Gallaudet em 1972 revelou que o nível médio de leitura dos graduados surdos de dezoito anos em escolas secundárias nos Estados Unidos era equivalente apenas à quarta série; outro estudo, efetuado pelo psicólogo britânico R. Conrado, indica uma situação similar na Inglaterra, com os estudantes surdos, por ocasião da graduação, lendo no nível de crianças de nove anos. (STROBEL, 2009).

Os professores e a comunidade surda reconhecem as defasagens escolares, que impedem que o surdo adulto participe do mercado de trabalho. Em todo o Brasil, é comum haver surdos com muitos anos de vida escolar nas séries iniciais sem uma produção escrita compatível com as séries, além de defasagens em outras áreas.

O fracasso é o resultado de uma gama complexa de representações sociais, sejam históricas, culturais, linguísticas, políticas, respaldadas em concepções equivocadas que reforçam práticas em que o surdo é condicionado a superar a deficiência, buscando tornar-se igual aos demais. Com a constatação de tais realidades e dos resultados apresentados pelos surdos, o bilinguismo e as questões implicadas nessa proposta educacional se apresentam como uma forma de subsidiar a reflexão sobre a educação da pessoa surda. A educação bilíngue nessa concepção é uma proposta de ensino que preconiza o acesso a duas línguas no contexto escolar, considerando a língua de sinais como língua natural e partindo desse pressuposto para o ensino da língua escrita. A proposta bilíngue busca resgatar o direito da pessoa surda de ser ensinada

em sua língua, a língua de sinais, levando em consideração os aspectos sociais e culturais em que está inserida. Respeitar a pessoa surda e sua condição sociolinguística implica considerar seu desenvolvimento pleno como ser bi cultural a fim de que possa dar-se em um processo psicolinguístico normal' (SKLIAR et al., 1995, p. 16). Cabe acrescentar que um marco na educação da pessoa surda encontra-se na Declaração de Salamanca, de 1994 (BRASIL, 1994), documento de referência mundial e orientador do processo de inclusão. Em relação à situação do surdo, destaca a importância de uma educação pautada no direito e reconhecimento da língua natural do indivíduo. O valor da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecido e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos.

As ações direcionadas para o atendimento a essas necessidades recebem ainda respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394, de 20/12/96, conhecida como Lei Darcy Ribeiro. No Art. 59, são definidas as condições a serem asseguradas aos educandos com necessidades especiais pelos sistemas de cotas (BRASIL, 1996). As garantias individuais do surdo e o pleno exercício da cidadania alcançaram respaldo institucional decisivo com a Lei Federal n° 10.436, de 24 de abril de 2002, em que é reconhecido o estatuto da Língua Brasileira de Sinais como língua oficial da comunidade surda, com implicações para sua divulgação e ensino, para o acesso bilíngue à informação em ambientes institucionais e para a capacitação dos profissionais que trabalham com os surdos (BRASIL, 2002). No âmbito da educação de surdos, a educação bilíngue Libras/português ganha força com a regulamentação da Lei de Libras, por meio do Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005).

Fernandes (2012, p. 105) indica que o professor bilíngue é o "professor com fluência em Libras que desenvolverá o ensino do português escrito com base em metodologias de ensino de segunda língua". Consideramos que esse artigo do

decreto prevê a formação do professor em curso bilíngue, mas não menciona detalhes da formação para a execução de uma educação bilíngue, ou seja, não faz referência a aspectos da formação pedagógica para a prática de ensino no contexto da educação bilíngue. O fato de a formação se dar em duas línguas distintas de instrução não garante a apropriação de saberes docentes para a execução de uma educação bilíngue.

Ainda em relação à formação do profissional, o documento indica: "III - professor ouvinte bilíngue: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação" (BRASIL, 2005). Dessa forma, para a promoção de uma educação bilíngue, exige-se o conhecimento linguístico, mas não necessariamente o conhecimento pedagógico. No que tange à ação pedagógica em educação bilíngue, o decreto prevê a criação de cursos de pedagogia bilíngue: "I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngue: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua" (BRASIL, 2005, art. 5º). Atualmente, esse tipo de curso de formação de professores em pedagogia bilíngue é incipiente no Brasil, havendo apenas um curso oferecido no Instituto Nacional de Educação de Surdos, no Rio de Janeiro (INES, 2012). É importante salientar que a intenção desse curso é a formação prioritária de professores surdos em curso de pedagogia, conforme indicado no Decreto no 5.626/05 (BRASIL, 2005). O ensino bilíngue para surdos, em que a Libras é a língua de instrução (L1) "e o português é tratado como segunda língua (L2), possui peculiaridades que dependem da localização das diferentes modalidades de ensino oferecidas aos estudantes surdos ao longo de sua trajetória escolar" (FRANCO, 2009, p. 19).

O Decreto nº 5.626/05, em diálogo com as reivindicações das comunidades surdas brasileiras (FENEIS, 1999), no art. 22§ 1º defende a educação bilíngue, definindo-a, bem como os

espaços onde ela deve ser implantada, nos seguintes termos: são denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. (BRASIL, 2005).

Esse conceito mais geral de bilinguismo é determinado pela situação sócio-cultural da comunidade surda como parte do processo educacional. O fato de serem pressupostas duas línguas no processo educacional da pessoa surda, a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa, está inserido num processo educacional. Bilinguismo para surdos atravessa a fronteira linguística e inclui o desenvolvimento da pessoa surda dentro da escola e fora dela. Assim, A língua de sinais propicia o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança surda, facilita o processo de aprendizagem, serve de apoio para a leitura e compreensão.

A Libras passa a ser privilegiada como única capaz de garantir a participação educacional/social dos surdos em todas as esferas de atividade e faz com que os sujeitos ultrapassem dificuldades, isso implica possibilitar ao aprendiz o sentimento de estar diante de outra cultura, de outra comunidade linguística que lhe está acolhendo, e, portanto, experimentar um deslocamento em relação à sua comunidade de origem.

A partir do ingresso desse público na Educação Superior surge a necessidade de repensar as práticas atuais. Harrison, Nakasato (2004, p.72) enfatizam que a inclusão de surdos nas instituições de ensino superior precisa ser muito estudada pelas instituições, professores, intérpretes e outros profissionais a fim de discutirem sobre as implicações da inclusão e questões da surdez:

> A universidade como um dos centros privilegiados de saber, deveria estar atenta às questões da diversidade e à necessidade de se tornar as diferentes práticas sociais como fundamentais para o processo de construção de novas práticas educacionais.

Segundo Gurgel (2010), a população surda movimenta-se no sentido de fazer cumprir seu direito de acesso e permanência nas IES, bem como para que as instituições de ensino superior estejam organizadas para isso. Lutam pelo reconhecimento da necessidade linguística de ter intérpretes de LIBRAS nas salas de aula, visto que estudante surdo só terá acesso aos conteúdos dentro da universidade se a Libras estiver neste espaço, com a presença do Tradutor Intérprete da Língua de sinais (TILS). Com a ausência desse profissional, os prejuízos aos estudantes podem ser maiores, ou seja, não obterão as informações transmitidas em sala de aula.

O sujeito surdo está inserido na cultura surda - é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas.

Ao longo dos séculos os surdos foram formando uma cultura própria estruturada principalmente em sua forma de comunicação. Em quase todas as cidades do mundo vamos encontrar associações de surdos onde eles se reúnem e convivem socialmente.

Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo. Descreve a pesquisadora surda:

> [...] as identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. E dentro dessa receptividade cultural, também surge aquela luta política ou consciência oposicional pela qual o individuo representa a si mesmo, se defende da homogeneização, dos aspectos que o tornam corpo menos habitável, da sensação de invalidez, de inclusão entre os deficientes, de menos valia social. (PERLIN, 2004, p. 77-8).

A deficiência existe e é preciso levá-la na sua devida consideração. Nesse sentido, torna-se de grande importância não subestimar as possibilidades, nem as dificuldades. Especificamente na educação de surdos, é necessário um intérprete sinalizar o conteúdo de um texto escrito e até mesmo uma prova a uma pessoa surda. Esse é um direito dos estudantes com surdez, por exemplo. Pode parecer estranho, mas na verdade isso revela uma questão que já deveria ser esperada: a dificuldade na audição implica na dificuldade na fala, que por sua vez implica na dificuldade da leitura e da escrita.

A partir do discurso que constitui a política, entende-se que a relação professor-estudante e, portanto, a construção dos conhecimentos escolares pelos estudantes no período regular de escolarização ganham menor importância, já que os processos envolvendo a Libras (língua que possibilitaria a participação e a aprendizagem dos estudantes surdos) acabam sendo de responsabilidade dos tradutores e intérpretes, e seu uso como língua de instrução é deslocado para os espaços de atendimento educacional especializado (AEE).

> A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem comum do ensino regular (BRASIL, 2008, p.15).

Dessa forma, a educação especial atua de forma complementar ou suplementar ao sistema regular de ensino, tanto na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) quanto no Ensino Superior.

Ao aprender o português do Brasil como uma nova língua, o aprendiz poderá fazê-lo em duas circunstâncias

distintas: português como língua estrangeira ou como segunda língua. Na primeira, trata-se de aprender o português num país em que ele não seja língua nacional ou oficial. Assim, um alemão que aprenda português na Alemanha, estará diante de uma língua estrangeira. Se o aprendiz for um dos cidadãos brasileiros que não têm o português como primeira língua, como os índios, alguns imigrantes e os surdos (falantes de Libras), ele aprenderá o português como segunda língua. No primeiro caso, o aprendiz terá um contato bastante reduzido com a língua, limitado praticamente ao espaço da sala de aula, com ênfase na aprendizagem formal - atividade em questão é somente de compreensão oral. De modo geral, por meio da aprendizagem em sala de aula o estudante demora mais a atingir um bom domínio de L2, sobretudo no que diz respeito à produção oral.

A segunda situação é a de aquisição natural, podendo ou não ter apoio de um ensino formal em sala. É claro que com um contato mais frequente com falantes nativos, as habilidades, principalmente a de fala, evoluem mais rapidamente. No que diz respeito ao aprendiz-surdo, a situação em que se encontra possui características especiais: o português é para eles uma segunda língua, pois a língua de sinais é a sua primeira língua, só que o processo não é o de aquisição natural por meio da construção de diálogos espontâneos, mas o de aprendizagem formal na escola. O modo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa será, então, o português por escrito, ou seja, a compreensão e a produção escrita, considerando-se os efeitos das modalidades e o acesso a elas pelos surdos. Diante da ausência de trocas orais, fica claro que o texto escrito não pode se restringir a transmitir informações estruturais e lexicais, mas caberá a ele assumir o papel de contextualizador, trazendo aspectos pragmáticos, sociolinguísticos e culturais.

Os textos selecionados precisam, então: ser autênticos, sempre que possível; conter temas relacionados à experiência dos aprendizes, levando a um maior envolvimento pessoal

e provocando reações e manifestações; estar associados a imagens - a boa opção seria artigos de revistas e jornais, que costumam estar ilustrados, bem como propagandas. Essas características dos textos a serem usados para o ensino/aprendizagem de português por escrito para surdos estão relacionadas à concepção interacionista, a mais adequada para esse tipo de situação. Dentro dessa abordagem, caso a atividade seja de produção escrita, é importante que vise a um verdadeiro leitor. Além do texto, um outro recurso que deve ser usado no ensino/aprendizagem de português para surdos é a internet.

As vantagens do uso da internet são as seguintes: em primeiro lugar, ela permite ao aprendiz-surdo uma participação mais ativa em seu processo de aprendizagem, na medida em que ele próprio pode buscar textos e imagens que lhe interessem; em segundo lugar, o aprendiz pode entrar nas salas de bate-papo e, por assim dizer, conversar por escrito. O diálogo construído nessas salas constitui uma quebra em relação às trocas de correspondências escritas tradicionais, como as cartas, pois ele possibilita um discurso vivo por escrito, um discurso que se assemelha ao falado sob aspectos como a dinamicidade, a temporalidade e a reciprocidade imediata. Além do mais, nele podemos encontrar, por exemplo, as estratégias conversacionais típicas dos diálogos orais, que caracterizam a negociação de significado, conceito central na hipótese da interação.

É sabido que a língua materna é uma língua adquirida naturalmente pelos indivíduos em seu contexto familiar. Imersa no ambiente linguístico, qualquer criança ouvinte chega à escola falando sua língua materna, cabendo à escola apenas a sistematização do conhecimento.

Na educação de surdos as escolas assumiram a função também de oferecer condições para aquisição da língua de sinais e para o aprendizado da língua portuguesa. A instituição precisa levar em conta às condições individuais do educando e às escolhas da família. O grau e o tipo da perda auditiva, a época em que ocorreu a surdez e a idade em que começou

a sua educação são fatores que irão determinar importantes diferenças em relação ao tipo de atendimento a ser desenvolvido com o estudante, e em relação aos resultados.

No Ensino Superior, essa situação se reflete no desenvolvimento de estratégias que possibilitem uma autêntica igualdade de oportunidades necessitando de se ver o estudante como um sujeito integral.

O estudante surdo ao ingressar na universidade almeja um futuro profissional. É importante um olhar diferenciado das instituições com relação à deficiência visto que ter uma deficiência não faz com que uma pessoa seja melhor ou pior que uma pessoa não deficiente, ou que esta não pode ser eficiente. Provavelmente, por causa da deficiência, essa pessoa pode ter dificuldade para realizar algumas atividades, mas por outro lado, poderá ter extrema habilidade para fazer outras coisas, assim como todos.

É oportuno, reconhecer a necessidade de novos estudos que sirvam de suporte a métodos educacionais e ofereçam à comunidade surda melhores condições de exercerem seus direitos e deveres de cidadania. É importante frisar que a influência da língua portuguesa oral sobre a cognição não deve influenciar no desempenho do estudante com surdez, dificultando sua aprendizagem e diminuindo suas chances de integração plena. Faz-se necessária, por conseguinte, a utilização de alternativas de comunicação que possam propiciar um melhor intercâmbio, em todas as áreas, entre surdos e ouvintes. Essas alternativas devem basear-se na substituição da audição por outros canais, destacando-se a visão, o tato e movimento, além do aproveitamento dos restos auditivos existentes.

Os surdos que ingressa hoje no Ensino Superior não vivenciaram uma inclusão de fato, não tiveram uma Lei que pudesse nem ao menos constituir a noção de inclusão. Os estudantes acabam por ingressar sem domínio necessário de língua (a língua de sinais) e conteúdos e com isso os intérpretes acabam assumindo um papel que vai além da interpretação,

acabam dando outros suportes para que os estudantes possam receber as informações acadêmicas necessárias tal como os estudantes ouvintes.

Entretanto, apesar de haver professores dispostos a aprender a ensinar surdos e alterar suas práticas não chega à raiz do problema que estamos discutindo. Ainda estamos engatinhando em relação às políticas públicas, à formação de professores e, principalmente, em relação à transformação da educação escolar nos níveis anteriores ao Ensino Superior. Há um longo caminho a percorrer.

> Aqueles que se propõem a trabalhar na educação de sujeitos surdos devem fazê-lo a partir de uma visão da heterogeneidade constitutiva das relações sociais e linguísticas e, para tanto, é fundamental que uma política educacional voltada para a diversidade social e cultural seja delineada. Apenas o respeito pela diversidade pode fazer com que os professores compreendam seus estudantes a partir dos aspectos próprios do grupo social ao qual eles pertencem e, dessa forma, possam reconhecer como e por que os mecanismos de resistência são construídos (tanto pelos estudantes como por eles próprios). Esse olhar para o outro propicia uma parceria, uma atuação conjunta frente à multiplicidade de forças sociais existentes (LODI, 2005, p.40).

Para que de fato a inclusão da pessoa surda aconteça no contexto universitário é necessário oferecer acessibilidade, conforme a legislação existente. Devemos saber que existem quatro tipos de deficiências auditivas. E, partindo daí, oferecer quatro tipos de acessibilidade.

O AEE na Educação Superior também deve proporcionar comunicação entre professor e estudante para que o docente compreenda as particularidades desses estudantes e favoreça a aprendizagem dos mesmos, como por exemplo, estudantes de perda auditiva leve são os surdos que conseguem ouvir a uma certa distância. Para isso, deve-se permitir que sentem na cadeira da frente; no caso perda moderada necessitam que se fale bem alto, em um tom de voz mais claro, além das mesmas

necessidades dos surdos com perda leve; Perda severa: são os surdos divididos em dois grupos. Primeiro os usuários de língua de sinais, que necessitam da presença de intérpretes. E os surdos oralizados, aqueles que conseguem se comunicar por meio da escrita. São Surdos Sulp (Surdos Usuários de Língua Portuguesa). E muitos deles não sabem Libras. Para esses, é necessário haver legenda ou algo escrito; quando a perda é profunda são surdos usuários de Libras e que também precisam de intérprete.

O AEE no Ensino Superior assim como nas demais modalidades de ensino deve ser um espaço que apresenta infraestrutura, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos necessários para assegurar aos estudantes público alvo da educação especial pleno acesso ao currículo escolar em igualdade de condições com os demais estudantes. Quanto ao estudante surdo, o ensino de Libras consiste no desenvolvimento de estratégias pedagógicas para a aquisição das estruturas gramaticais e dos aspectos linguísticos que caracterizam essa língua, bem como o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita desenvolvendo atividades e estratégias de ensino da língua portuguesa, na modalidade escrita como segunda língua, tanto nos processos de leitura como na produção de textos.

Outro aspecto importante no trabalho do AEE é o de estratégias para enriquecimento curricular que consiste na organização de práticas pedagógicas exploratórias suplementares ao currículo comum, que objetivam o aprofundamento e expansão nas diversas áreas do conhecimento.

Na perspectiva da educação inclusiva, promover essas ações no Ensino Superior garantirá a ampla participação desses sujeitos pautado num trabalho que valoriza as diferenças e capacidades, enfatizando sempre as condições de aprendizagem dos surdos.

CONCLUSÃO

A educação dos surdos precisa ser respeitada pela diferença linguística cultural, pois ser surdo é uma experiência visual, essa valorização precisa partir da nossa sociedade predominantemente ouvinte, ou seja, seria o reconhecimento da identidade cultural surda.

Infelizmente, ainda não se aplica o método correto de ensino de português para o surdo. Por isso, muitos surdos têm dificuldade de escrever em português. Destaca-se que o aprendizado de uma pessoa surda precisa primeiro acontecer em sua língua materna (Libras) porque tem o recurso visual como suporte. Lembrando que esta pessoa não tem nada de recurso auditivo e o entendimento dela é por meio do recurso visual. As imagens e as sequências dessas imagens são apresentadas para ela. E os sinais são consequência disso. Depois de consolidar esta parte, aí aprendem a segunda língua (Português). O surdo é uma pessoa com experiências puramente visuais, pessoas com uma visão de mundo muito diferente das que escutam.

Devido às várias transformações ocorridas no processo educacional dos surdos, os professores encontram-se despreparados para atuar frente a esta população. Não podemos achar que todos os surdos são iguais e apresentam as mesmas dificuldades e outro fator a considerar é que o bilinguismo é uma modalidade muito recente, só veremos o efeito desta metodologia daqui uns 20 anos.

Portanto, faz necessário oferecer à comunidade surda, cada vez mais, materiais em Libras e em Língua Portuguesa para que tenham autonomia de leitura e acessibilidade ao estudo acadêmico.

REFERÊNCIAS

BISOL, C. A.& VALENTINI, C. B. Surdez e Deficiência Auditiva: qual a diferença. **Objeto de Aprendizagem Incluir** – UCS/ FAPERGS, 2011. Disponível em: http://www.grupoelri.com.br/ Incluir/limites/textos/texto_surdez_x.php> Acesso 05 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** MEC. Brasília: DF, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências**. Brasília: DF, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 10 jul. 2015.

BRASIL. Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras.** Brasília: DF, 2005. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: Acesso em: 10 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC/SEESP. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf >. Acesso em: Acesso em: 5 jul. 2015.

BRASIL. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http:// portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: em: 10 jul. 2015.

DAVIS, S.; SILVERMAN, S. R. Hearing and deafness. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1966 apud SILVA, R. C. A abordagem terapêutica fonoaudiológica com a criança deficiente auditiva. In: BRITTO, A. T. (Org.). **Livro de fonoaudiologia.** São José dos Campos: Pulso, 2005. p. 153- 161.

FERNANDES, S. **Educação de surdos. Curitiba:** IBPEX, 2012.p.15. (Série Inclusão Escolar)

FENEIS. **A educação que nós surdos queremos.** Documento elaborado pela comunidade surda a partir do Pré-Congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos. Porto Alegre, 1999. Disponível em: < http://www. feneisrs.org.br/> Acesso em: 10 jul. 2015.

FERREIRA, A. do P. ; ROSA, T. U. P. ; DINIZ, V. R. **A capacidade de adaptação à percepção rítmica por meio do estimulo sensorial dos Surdos na Dança de Salão.** 2013. 48 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação – Bacharelado em Educação Física), Escola Superior de Cruzeiro, Cruzeiro, 2013.

GURGEL, T.M.A. **Práticas e Formação de Tradutores Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais no Ensino Superior**. 2010, 178f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2010.

HARRISON, K. M. P.; NAKASATO, R. Educação universitária: reflexões sobre uma inclusão possível. In: LODI, A.C.B. et al. (Orgs.). **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos). **Curso bilíngue de pedagogia do INES.** 2012. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/Lists/Atendimentos/DispForm.aspx?ID=7>. Acesso em: Acesso em: 6 jul. 2015.

LODI, A. C. B. Plurilingüísmo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set./dez. 2005.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 4.ed. São Paulo: Editora Atlas, 1992.

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos. (Org.). **A Surdez:** um olhar sobre as diferenças. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SACKS, O. **Vendo Vozes**: Uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

STROBEL, K. **Historia da educação de surdo.** 2009. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação Licenciatura em Letras/Libras), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SKLIAR, Carlos. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: _____ (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos:** processos e projetos pedagógicos. Porto, Alegre: Mediação, 1995.

ROBERTA FRÜH VIEIRA

PAULA CEZAR MUNHOZ MASSI

TÁSIA FERNANDA WISCH

NAS ÚLTIMAS DUAS DÉCADAS, TEMOS VIVENCIADO NÃO SÓ NO BRASIL, MAS MUNDIALMENTE UM FORTALECIMENTO DOS IDEAIS DE INCLUSÃO ESCOLAR, LUTA PELA CONQUISTA E O RECONHECIMENTO DE DIREITOS SOCIAIS, HISTORICAMENTE NEGADOS A GRUPOS MINORITÁRIOS, QUE CONTRIBUÍRAM PARA SUA EXCLUSÃO E MARGINALIZAÇÃO, COMO É O CASO DAS PESSOAS SURDAS.

Essa concepção demanda a instituição de um amplo debate sobre as orientações da escola brasileira, sua organização pedagógica e seus profissionais, no sentido de favorecer a diversidade de ações que complementem, articulem e que garantam o acesso ao conhecimento, assim como a oferta de apoio ao grande contingente de estudantes.

O objetivo deste artigo é apresentar reflexões sobre a importância da sala de recursos para o estudante com surdez, bem como para a escola e para o profissional que a utiliza, considerando o contexto brasileiro contemporâneo. Para essa análise, é essencial a pesquisa da cronologia da surdez e a analogia entre a deficiência e a educação. Também serão abordados o conceito da sala de recurso e o papel do professor deste atendimento.

A proposta de uma educação escolar na perspectiva inclusiva busca a garantia das condições para que o estudante possa frequentar a escola e participar das atividades, além de possuir qualidade curricular e metodológica, que minimizem as barreiras de aprendizagem e planejem formas de extingui-las, possibilitando que cada aluno seja engendrado e reconhecido em seu processo de aprendizagem.

Nesse sentido, falar sobre as salas de recursos tem como propósito provocar uma reflexão sobre a prática pedagógica dos professores atuantes nestes espaços, por meio de uma análise que visa esclarecer dúvidas relacionadas ao trabalho

compreendido como um serviço de apoio especializado, contribuindo assim para o processo de inclusão educacional e social dos estudantes público-alvo da educação especial.

Para realizar este estudo foi utilizada a pesquisa bibliográfica. Nesse sentido, os estudos e reflexões realizadas objetivavam compreender a temática, com base em parâmetros, conceitos, definições e estudos de diversos pesquisadores.

O CONTEXTO HISTÓRICO DA SURDEZ

O contexto histórico da surdez discorre de muitos acontecimentos memoráveis, demonstrando que o surdo possui sim, uma língua, uma identidade, uma cultura. Ao longo dos anos os surdos desencandearam grandes batalhas pela afirmação de sua identidade, até alcançarem o reconhecimento de hoje.

Na Grécia e Roma antiga, o surdo não era observado como ser humano. Ponderava-se que a fala resultava do pensamento, quem não pensava não era humano. Nessa época os surdos, não tinham direito a testamentos, à escolarização e a frequentar os mesmos lugares que os ouvintes. Na idade Média qualquer tipo de deficiência, era discriminada, pois a igreja católica acreditava que o homem foi criado à "imagem e semelhança de Deus". Então quem não era igual a Deus não era digno. Mas os nobres, para não dividir heranças, casavam-se entre si, gerando grande número de filhos surdos.

No século XV – os surdos – bem como todos os outros deficientes tornaram se interesse da medicina e da religião católica. Os primeiros trabalhos com o intuito de educar crianças surdas aconteceram a partir do final da idade Média. Mas somente no século XVI – no ocidente é que começam a surgir os primeiros educadores de surdos. Devido o fortalecimento Cristianismo e sua autoridade sobre os senhores feudais, as pessoas amparavam deficientes em casas de assistência, como Sassaki (1997, p.30), faz menção:

> Se algumas culturas simplesmente eliminavam as pessoas com deficiência, outras adotaram a prática de interná-las em grandes instituições de caridade, junto com doentes e idosos. Essas instituições eram em geral muito grandes e serviam basicamente para dar abrigo, alimento, medicamento e alguma atividade para ocupar o tempo ocioso.

Somente no século XVIII abriram-se as portas para uma genuína Educação aos surdos, este período foi considerado por diversos estudiosos, a fase mais venturosa no que se refere à educação dos surdos, já que antes, grande parte dos surdos que nasciam não eram alfabetizados ou instruídos. (MOURA, 2000).

O norte-americano Thomas Gallaudet e o francês Laurent Clerc foram os responsáveis por introduzir os Sinais e pela Educação Institucionalizada para os surdos. Ambos foram aos EUA – em 1817 fundaram a 1ª escola pública para Surdos em Hartford. Dando início a educação inclusiva com a Assembleia Geral das Nações Unidas, foi lançado o Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência, possibilitando que essas pessoas tivessem o direito à educação assegurada sempre que possível, como Sassaki, (1997, p. 16) sintetiza:

> A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que – por causa das condições atípicas – não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passou para a prática da integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais.

O uso da Língua de Sinais nos EUA, nos meados do Século XIX, passou a sofrer pressão contrária, sendo substituída pelo inglês oral. A escola foi posteriormente rebatizada como Escola Americana para Surdos. Laurent Clerc, que era Surdo sempre defendeu o uso da Língua de Sinais, mas o oralismo foi a principal forma de educação dos Surdos nos 80 anos posteriores.

Em 1878 o I Congresso Internacional de Surdos, instituiu que o melhor método para a Educação dos surdos consistia no sistema combinado. Ocorrendo posteriormente em 1880 o II Congresso Mundial de Surdos. Nesse congresso houve uma votação para definir qual seria a melhor forma de educar uma pessoa Surda. A resolução encontrada foi a do método oral puro, onde a fala é incontestavelmente superior aos sinais, o método oral puro foi preferido ao método combinado, proibindo assim da Língua de Sinais.

Passaram-se 80 anos proibindo o uso de sinais, e notoriamente os insucessos foram vistos em todo o mundo. Os surdos percorriam oito anos de escolarização com poucas aquisições. Os surdos que não se adaptavam ao oralismo eram considerados retardados. O uso dos sinais só voltou a ser aceito como manifestação linguística a partir de 1970, com nova metodologia denominada "Comunicação Total". (MOURA, 2000).

No Brasil a educação inclusiva foi inspirada em experiências concretizadas na Europa e Estados Unidos. O atendimento aos deficientes auditivos iniciou-se como instituto Santa Teresinha, fundado em 15 de abril de 1929 na cidade de Campinas.

Instituto esse que em março de 1933 foi transferido para São Paulo, funcionando até 1970 em regime de internato para meninas com deficiência auditiva, tornando-se posteriormente um externato para meninos e meninas. Hoje o instituto atende aos surdos, tanto nos âmbitos educacionais como também auxilia na saúde através da fonoaudióloga. (MAZZOTA, 2005).

Atualmente a proposta de educação cabível para surdos é o bilinguismo, que preconiza o surdo como alguém que possui suas características próprias e sua própria cultura, com uma Língua própria, a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Ao contrário do que muitos imaginam a Língua de Sinais não é simplesmente mímica e gestos soltos utilizados pelos surdos

para facilitar a comunicação. Mas sim, uma língua com estrutura gramatical própria. O que diferencia a Língua de Sinais das demais línguas é a sua modalidade visual-espacial.

É atribuída à Língua de Sinais a condição de língua porque ela também é composta pelos seguintes registros linguísticos: a fonologia, a morfologia, a sintaxe e a semântica. A denominação de palavra ou item lexical nas línguas oral-auditivas é conceituada sinais na Língua de Sinais. A língua de sinais não é universal e cada país possui sua própria língua com variações regionais. No Brasil, a LIBRAS, foi reconhecida pela Lei 10.436/2002. Uma proposta muito recente, ao qual passa por diversos projetos em implantação. Temos Quadros (1997, p.40) confirma em seus estudos que algumas conquistas já foram realizadas para que essa proposta seja colocada em prática, tais como:

> [...] o reconhecimento da pessoa surda enquanto cidadã integrante da comunidade surda com o direito de ter assegurada a aquisição da língua de sinais como primeira língua; o uso de sinais na escola para garantir o desenvolvimento cognitivo e o ensino de conhecimentos gerais; o ensino da língua oral-auditiva com estratégias de ensino de segunda língua e a inclusão de pessoas surdas nos quadros funcionais das escolas

COMPREENDENDO O MUNDO SURDO

Ao longo dos anos, o conhecimento pessoal dos surdos tem sido avaliado de forma aviltante. Alguns consideram que os surdos não assimilam praticamente nada, porque não conseguem ouvir. Existem pais que são adeptos a superproteção de seus filhos surdos ou temem integrá-los no mundo dos ouvintes ou mesmo no mundo dos surdos. Outros encaram a língua de sinais como primitiva, ou inferior, à língua falada. Não é de admirar que, com tal desconhecimento, alguns surdos se sintam oprimidos e incompreendidos.

Em detrimento deste panorama, muitos surdos consideram-se capacitados e habilidosos. Tem uma comunicação fluente entre seus pares, desenvolvem autoestima e têm boa evolução acadêmica, social e espiritual. Infelizmente, os maus-tratos que muitos surdos sofrem levam alguns deles a suspeitar dos ouvintes. Contudo, quando os ouvintes se interessam sinceramente em entender a cultura surda e a língua de sinais, e encaram os surdos como pessoas "capacitadas", todos se beneficiam. Segundo Marques (2008, p. 29):

> É preciso parar de refletir que a experiência da surdez apresenta o corpo não como uma pessoa anatomicamente diferenciada, mas como uma pessoa com funcionalidades sensoriais e perceptuais que lhe constituem uma interpretação e interação com o mundo específicas, que quando inseridas no mundo se transformam e transformam esse mundo.

Foram muitos momentos de lutas para que o Surdo tivesse reconhecida sua história e opção de se comunicar através de sua Língua – LIBRAS, nesta caminhada, muitas vezes a comunidade surda se fechou com a preocupação de retroceder em suas conquistas.

Para introduzir a comunicação com uma pessoa surda é fundamental a clareza e apropriada conexão visual entre as pessoas, que é uma prioridade quando os surdos se comunicam. De fato, quando duas pessoas conversam em língua de sinais é considerado indelicado desviar o olhar e obstruir o contato visual. Demonstrará mais segurança olhar nos olhos do deficiente visual. Para provocar a atenção de um surdo não se deve gritar ou falar o nome da pessoa. O recomendável é despertar sua atenção através de um leve toque no ombro ou no braço dela, acenar se a pessoa estiver perto ou se estiver distante. Dependendo da situação, podem-se dar umas batidinhas no chão (ele poderá sentir a vibração através do corpo) ou fazer piscar a luz. O interlocutor deve conversar com o surdo olhando em seus olhos. Para se fazer entender, pode

ainda apontar, desenhar, escrever ou dramatizar. Utilizar muitas expressões faciais e corporais para dar significado ao que está expressando.

Estes artifícios são de extrema importância quando não se atinge total domínio da língua de sinais. Esses e outros métodos apropriados de cativar a atenção possibilitam reconhecer que as experiências visuais dos surdos são parte de sua cultura. Aprender uma língua de sinais não é simplesmente aprender sinais de um dicionário. Muitos aprendem diretamente com os que usam a língua de sinais no seu dia-a-dia — os surdos. Em todo o mundo, os surdos expandem seus horizontes usando uma rica língua de sinais.

Desta maneira, ocorre a regionalização dos sinais, pois eles surgem da necessidade de se comunicar dentro da sociedade que está inserido. Como um dialeto, muitos sinais são utilizados apenas em determinadas comunidades surdas, e desconhecidos em outras.

INCLUSÃO E A EDUCAÇÃO

A educação de pessoas surdas é um assunto que prediz muita preocupação. Pesquisas desenvolvidas no Brasil e no exterior preconizam que um gradativo número de deficientes auditivos que passaram por vários anos de escolarização sem manifestar competência para aspectos acadêmicos é muito diferente do desempenho de alunos ouvintes, apesar de suas capacidades cognitivas iniciais serem semelhantes. (MAZZOTA, 2005).

As escolas precisam incluir todas as crianças, reconhecendo e respeitando suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Estes status dispõem de desafios ímpares aos sistemas escolares. As escolas deverão propiciar metodologias adequadas a estas crianças, incluindo aquelas que apresentam limitações graves. O desafio com que se confronta esta escola inclusiva

é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, susceptível de educá-las a todas com sucesso, incluído as que apresentam graves incapacidades.

A Declaração de Salamanca é considerada a nível mundial um dos mais importantes documentos que têm como objetivo à inclusão social, e consolida cada vez mais a educação inclusiva. Discorre sobre os Princípios, Política e Prática em Educação Especial e prevê "Normas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência". Consoante à declaração, todas as pessoas com deficiência possuem o direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação e os pais têm o direito de ser consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos. (BRASIL, 1994).

É preciso tornar claro que a aprendizagem é um recurso social, de inserção do indivíduo na sociedade, tendo como principal missão facilitar as formas de se mediar o aprender, respeitando o desenvolvimento dos alunos. Pertence ao professor a tarefa de rever os métodos tradicionais, reducionistas e inviabilizadores de ensino para que a educação passe a trazer prazer em aprender, como reflete Falcão (2010, p. 29):

> Na educação do surdo não se discute como eles apreendem, a lógica do raciocínio, a estruturação dos valores e conhecimentos pessoais e sociais, nem como ele estuda, como faz uso das informações e do conhecimento humano universal, de como funciona sua mente ou de como ter acesso às suas reflexões e interpretações. Diante deste "mistério" mantido a "sete chaves", a opção de muitos educadores é repassar a responsabilidade a intérpretes e a outros surdos, quando não simplificam os conhecimentos e "aprovam" todos no final do ano letivo sem o mínimo de conhecimentos necessários para as séries em que estão inseridos.

Esse panorama de inovação prevê escolas estruturadas diferentemente das escolas atuais; uma escola que desmitifique o estilo apresentado pelas escolas ditas inclusivas e abertas

a pessoas com deficiência. Cabe às escolas tomar iniciativas que proporcionem a inclusão social, através de medidas políticas abrangentes, ou seja, em todas as esferas do Estado, possibilitando, assim, a inclusão social de forma mais ampla. Cabe salientar a importância de políticas capazes de garantir e efetiva a educação igualitária dos alunos, independente de suas limitações ou deficiências, neste caso específico os alunos surdos.

SALA DE RECURSOS: QUE ESPAÇO É ESTE?

As salas de recursos possuem materiais diferenciados e profissionais preparados especificamente para o atendimento às diversas necessidades individuais dos educandos público-alvo da educação especial matriculados em classe comum de ensino regular. Desta forma, nota-se a relevância desta sala, como instrumento pedagógico prioritário na política de Educação Especial, tendo em vista sua característica de não substituir o espaço da sala de aula comum e sim como complementar e suplementar a mesma.

De acordo com Mazzotta (2005, p.48):

> [...] a sala de recursos, como o ensino itinerante, é uma modalidade classificada como auxílio especial. Como o próprio nome diz, consiste em uma sala da escola, provida com materiais e equipamentos especiais, na qual um professor especializado, sediado na escola, auxilia os alunos naqueles aspectos específicos em que precisam de ajuda para se manter na classe comum. O professor da sala de recursos tem uma dupla função: prestar atendimento direto ao aluno e indireto através de orientação e assistência aos professores da classe comum, às famílias dos alunos e aos demais profissionais que atuam na escola. Mediante esta modalidade de atendimento educacional, o aluno é matriculado na classe comum correspondente ao seu nível de escolaridade. Assim sendo, o professor especializado deve desenvolver o seu trabalho de forma cooperativa com os professores de classe comum.

A sala de recursos desenvolve estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico, favorecendo a construção de conhecimentos pelos alunos, subvencionando-os para o desenvolvimento do currículo e participação da vida escolar. Esse serviço se realiza em espaço contemplado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas mais próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum.

A sala de recursos é, portanto, um ambiente estruturado com suplementos didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação adequada para o atendimento às individualidades de cada estudante. Na assistência, é essencial que o professor reflita sobre as diferentes áreas do conhecimento, as perspectivas relacionadas ao estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos, o nível de escolaridade, os recursos específicos para sua aprendizagem e as atividades de complementação e suplementação curricular.

A concepção da sala de recursos faz alusão à compreensão de que esse espaço pode ser operado para assistir a diferentes deficiências. Quando está organizada com diferentes equipamentos e materiais, pode atender, conforme cronograma e horários, alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e autismo. Assim sendo, essa sala de recursos é multifuncional em relação a sua composição ser flexível para proporcionar os diversos tipos de acessibilidade ao currículo, de acordo com cada contexto educacional.

O PAPEL DO PROFESSOR NA SALA DE RECURSOS

O papel do professor do Atendimento Educacional Especializado – AEE contempla os variados âmbitos da escola, pois inclui a direção, a equipe pedagógica, os professores, a família

e principalmente os educandos. A sua função é desenvolver um trabalho associado, auxiliando o desenvolvimento acadêmico do aluno no ensino regular. Além de ser facilitador no processo pedagógico na instituição escolar, apoiando os professores que tem na sala comum alunos incluídos.

É fundamental que o professor do AEE realize um planejamento pedagógico diário e individualizado, mais específico que os feitos pelos professores da sala comum. A sua atribuição é transpassar o conhecimento teórico, uma vez que são necessárias percepção e sensibilidade para identificar as necessidades dos alunos, preservando-se sempre atualizado e pesquisando fontes de informações.

Segundo Alves (2006, p. 36)

> O professor da sala de recursos deverá ter curso de graduação, pós-graduação e ou formação continuada que o habilite para atuar em áreas da educação especial para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. A formação docente, de acordo com sua área especifica, deve desenvolver conhecimentos acerca de: Comunicação Aumentativa e Alternativa, Sistema Braille, Orientação e Mobilidade, Soroban, Ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, Atividades de Vida Diária, Atividades Cognitivas, Aprofundamento e Enriquecimento Curricular, Estimulação Precoce, entre outros.

Na sala de recursos, o professor do AEE desenvolve o cronograma de atendimento individualizado ou em pequenos grupos, de acordo com a evolução acadêmica de cada aluno, bem como monitorar a frequência. Realizar produção de materiais didáticos acessíveis de acordo com cada deficiência trabalhada, nesse sentido, identificando a necessidade educacional dos alunos através da avaliação, bem como elaborar o relato do estudo de caso, para acontecer o desenvolvimento do trabalho, partindo daí, iniciando a elaboração do plano de AEE com metodologias e estratégias diferenciadas para cada estudante.

O plano do AEE é um registro importante para que a escola em parceria com a família realize o acompanhamento da trajetória percorrida pelo aluno. Nele deve conter metodologias funcionais buscando alternativas que potencialize a cognição, o emocional, o motor e o social do aluno. O plano deve ser elaborado a partir das informações reais contidas no estudo do caso e no relatório da avaliação, onde contém o contexto escolar do aluno. Segundo Alves (2006, p 36)

> o professor da sala de recursos deverá participar das reuniões pedagógicas, do planejamento, dos conselhos de classe, da elaboração do projeto pedagógico, desenvolvendo ação conjunta com os professores das classes comuns e demais profissionais da escola para a promoção da inclusão escolar.

A qualificação profissional é essencial. A formação acadêmica é de extrema valia, contudo a teoria e prática profissional devem percorrer a mesma trajetória. Uma vez que não é nos bancos acadêmicos que se aprende a lidar com situações as quais nos defrontamos diariamente no processo de ensino-aprendizagem. A vivência é um grande professor também.

A atividade realizada na educação especial é particularmente individual. O aluno com sua subjetividade, suas experiências, limitações e principalmente individualidades na aprendizagem, as quais se diferenciam de pessoa para pessoa, precisa ser vista, entendida, e trabalhada, de acordo com as potencialidades individuais.

É incumbência do professor da sala de recursos perceber além da dificuldade de seu aluno, para descobrir o melhor trajeto a ser percorrido. Muitas vezes esse caminho é composto de tentativas, falhas, frustrações, no entanto, precisamos entender que sem presenciar situações novas, suas habilidades jamais serão descobertas.

Somente através desta visão e postura que o professor deve ministrar suas intervenções. Além do conhecimento

teórico, acima de tudo precisa querer fazer, precisa estar apto a desenvolver, criar, imaginar alternativas, recursos e opções para que o seu aluno alcance o máximo possível da aprendizagem. É imprescindível, vislumbrar em cada aluno, com ou sem deficiência, uma possibilidade de crescimento, de realização pessoal e coletiva, de autonomia e cidadania.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AO ESTUDANTE SURDO

O atendimento educacional especializado realizado em sala de recursos ao estudante surdo deve se caracterizar como complemento curricular, de modo que priorize as potencialidades expressas nas construções artísticas, linguísticas e culturais, que são mediadas por formas alternativas de comunicação simbólicas, que encontram na língua de sinais seu principal meio de concretização.

A principal missão da sala de recursos é promover acessibilidade à comunicação, à informação e à educação. Organizar o espaço para apresentar condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais colegas. Esses alunos podem demandar, ao longo de sua aprendizagem, o desenvolvimento de instrumentos linguísticos (Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa), necessários para sua inclusão educacional e social.

Na sala de recursos, o professor precisa ser bilíngue, possuir conhecimentos acerca de metodologias para o ensino de línguas e complementar os estudos referentes aos conhecimentos construídos nas classes comuns do ensino regular; ofertar suporte pedagógico aos alunos, facilitando-lhes o acesso a todos os conteúdos curriculares; promovendo o aprendizado de LIBRAS para o aluno que optar pelo seu uso.

Em relação ao ensino bilíngue, o professor deve utilizar as tecnologias de informação e comunicação para a aprendizagem de LIBRAS e da Língua Portuguesa, desenvolvendo atividade

pedagógica, instrumental, dialógica e de conversação; promovendo a aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua principalmente na modalidade escrita.

É importante utilizar equipamentos de amplificação sonora e efetivar interface com a fonoaudiologia para atender alunos com resíduos auditivos, quando esta for a opção da família ou do aluno.

Principais atividades que podem ser feitas no atendimento ao deficiente auditivo:

Decodificação: Deverá enfatizar o treino das habilidades auditivas de consciência fonológica de análise e síntese associada à leitura e o treino dos aspectos de discriminação de frequência, intensidade e duração de sons verbais.

Codificação: Deverá enfatizar o treino da compreensão de linguagem no ruído (figura-fundo) e o treino de cada canal auditivo, utilizando tampão auricular.

Organização: Treinar predominantemente memória para sons em sequência. Utilizar sons verbais visando à sequência lógico-temporal de um texto. Usar sons não verbais visando à prosódia da fala.

Ainda, o professor do AEE deve estar em constante contato com o professor da sala comum, para que juntos busquem estratégias que possibilitem o aprendizado do aluno.

Concluindo, na programação da sala de recursos é importante observar as áreas de desenvolvimento cognitivo, motor, social, afetivo e emocional, com vistas a promover conceitos e conteúdos defasados no processo de aprendizagem para atingir o currículo da classe comum. Os conteúdos escolares deverão ser trabalhados com metodologias e estratégias diferenciadas; uma vez que este trabalho não deve ser confundido com reforço escolar. As atividades planejadas implicam aprofundamento dos conhecimentos historicamente acumulados, por meio de métodos e técnicas adequados, que facilitem a apropriação do saber realmente necessário.

O PAPEL DA FAMÍLIA NA PARTICIPAÇÃO DO PROCESSO ESCOLAR

A aprendizagem é algo que acontece no início da vida até o fim dela, é algo único e individual, a família é a primeira instituição que rege o aprendizado em uma criança, depois ela transfere esta função para a escola. O papel da família é essencial para o bom desempenho do aluno. Esta parceria família/escola traz bons frutos sempre. A escola pode ser pensada como o meio do caminho entre a família e a sociedade. Seu fator fundamental é desenvolver a criança e em todas as fases de sua educação social, afetiva e escolar.

Tanto o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela lei nº 8069/90 e a Constituição Federal/1998 atribui a família o dever com o processo de escolaridade e a importância de sua presença no contexto escolar. A Política Nacional de Educação Especial legitima como uma de suas diretrizes gerais: exercer mecanismos que propiciem oportunidades a participação efetiva da família no desenvolvimento global do aluno, entre seus objetivos específicos, temos o envolvimento familiar e da comunidade no processo de desenvolvimento da personalidade do educando; Lei de Diretrizes e Bases da Educação, instituído pela Lei nº 9394/96, que contempla a importância família, nos artigos1º 6º e 123º, Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10172/2001, (BRASIL, 2001) que explicita como uma de suas diretrizes a formação de conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade escolar (composta também pela família) e local na melhoria do funcionamento das instituições de educação e no enriquecimento das oportunidades educativas e dos recursos pedagógicos.

Apesar de a legislação demandar o envolvimento da família com a escola, ainda encontramos diversas resistências em relação a isto, e esta distância perdura ainda no ambiente escolar. A educação está mudando a passos estreitos, a antiga

teoria que a criança é uma tabula rasa e que a escola irá preenchê-la está caindo por terra. Cresce a gestão democrática por todas as escolas do Brasil, a escola protegida e fechada esta com os dias contados, abrindo espaço para a ideia de comunidade escolar, formada pelos diretores, coordenadores, professores, alunos, pais e a sociedade como um todo.

Nos anos 80 surgiu o reconhecimento da grande influência que o meio familiar exerce no sucesso ou no fracasso escolar das crianças. A escola, em especial a pública, recebe crianças de diferentes meios, de outras culturas distintas, onde lhes são transmitidos diferentes conceitos. Diante dessa diversidade cultural e humana intensificou-se a necessidade para o sucesso escolar do aluno, a abertura da escola adotando uma postura flexível, abrindo suas portas para as famílias, para a comunidade, para o meio social onde o educando vive, inclusive, interferindo nele, propiciando uma educação do todo, que atinja as mais distintas parcelas da sociedade.

Em 1990, esses conceitos foram se aperfeiçoando ainda mais gradativamente recebendo influência da ideia de que o meio familiar, o meio ambiente onde a criança nasce exerce um papel fundamental no processo de constituição do indivíduo que chega a escola.

O centro para se construir uma relação de troca, de complementaridade que possibilite a todos educar e serem educados passa a ser estabelecido pelo encontro da escola, do aluno e da família. Esses valores estão infiltrados na educação de hoje, que estimula e busca na participação dos pais, dos familiares e da comunidade na escola um melhor desempenho, não só das crianças nas atividades escolares, mas também da sociedade como um todo.

Pode-se concluir que é fundamental a família e a escola descobrirem o verdadeiro sentido da interação entre elas. A escola deve ser pensada como a conexão entre a família e a sociedade.

Cabe ressaltar aqui, a importância da utilização da LIBRAS pela família para que o aluno se aproprie de sua língua, pois passará a entender que é respeitado e valorizado em todos os ambientes, inclusive o familiar.

CONCLUSÃO

A pesquisa realizada comprova que os suportes pedagógicos particularizados são fundamentais para o atendimento das necessidades especiais dos alunos que estão matriculados na classe comum. Por isso é imprescindível a compreensão do papel das políticas de inclusão e da implantação das práticas inclusivas no âmbito escolar e nos diferentes setores da sociedade, visto que o papel fundamental, no trabalho escolar, é a permanência e o desenvolvimento do aluno com deficiência no decorrer de toda a escolarização.

Ao longo do artigo, manteve-se o destaque ao contexto brasileiro contemporâneo concernente a inclusão escolar e à Educação Especial, com ênfase na oferta de serviços especializados, através da sala de recursos direcionada ao deficiente auditivo.

É importante frisar que no Brasil, apenas na última década houve uma abertura nas escolas especiais para surdos em relação ao reconhecimento da necessidade de utilizar uma educação Bilíngue, que lhes possibilitassem tanto o acesso a LIBRAS quanto à língua portuguesa, de maneira significativa. Durante mais de um século, no Brasil e no mundo, os surdos foram terminantemente proibidos de utilizar sua língua natural, negando-lhes o direito de optar pela forma de comunicação mais apropriada às suas necessidades.

Desse modo, a educação acadêmica, e muitas vezes familiar, dependia das habilidades individuais do aluno surdo em desenvolver a oralidade, o que, salvo raras exceções, não acontecia satisfatoriamente. Os resultados dessa educação

que subordinava o currículo escolar ao desenvolvimento da oralidade foi uma legião de surdos que cresceram analfabetos, sem condições efetivas de interação e participação social.

Para concluir, é importante considerar que o atendimento educacional especializado no Brasil necessita, prioritariamente, contemplar o contexto político educacional, no qual idealizem asserções diferenciadas às diretrizes históricas para os serviços de Educação Especial do século passado. É necessário reconhecer que, além das diretrizes gerais para a organização das salas de recursos, é fundamental garantir espaço de criação de perfis para esse serviço em função de características específicas de cada contexto. O destaque em um serviço não deveria ser confundido com a defesa de um modelo único para o país.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. O. **Sala de recursos multifuncionais:** espaços para atendimento educacional. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

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

_____. Ministério da Educação. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. P**arâmetros Curriculares Nacionais**: adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/ SEF/ SEESP, 1999.

_____. **Ministério da Educação**. Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro 2001.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria da educação especial.** Decreto Nº 5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamentação da Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/ SEESP, 4. ed. 2005.

FALCÃO, Luiz Albérico. **Surdez, Cognição Visual e LIBRAS:** conhecendo novos diálogos. Recife: Editora do Autor, 2010.

MARQUES, Rodrigo Rosso. **A experiência de ser surdo: uma descrição fenomenológica.** Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil:** História e Políticas Públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOURA, Maria Cecília. **O Surdo:** Caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

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

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** Construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro; WVA, 1997.

Fontes: Humnst, Ailerons
Formato: 18x23cm, com tiragem de 500 exemplares
Papel Capa: Couchê 240g/m²
Papel Miolo: Offset 75g/m²
Esta obra foi impressa na Gráfica Pallotti
Santa Maria - RS
2018