V SELT SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS
UNIVERSIDADE, AUTONOMIA E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

PPG ielt Universidade Estadual de Goiás

24, 25 e 26 de setembro de 2019

GT 01–DIVERSIDADE, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL

POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ana Carolina da Silva Oliveira[1] - UEG
Elisangela Celita Gualberto – Orientadora - UEG

Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

O objetivo geral do trabalho consiste em definir políticas públicas e estudar as principais direcionadas à educação especial. Nos objetivos específicos visa identificar as principais ações, diretrizes, programas e planos voltados para educação especial. O estudo se dará em ênfase pelo método indutivo. Complementarmente será utilizado o método dialético, empregado em pesquisa qualitativa, considera que os fatos não podem ser considerados fora de um contexto social e também o método histórico, pois, como o próprio nome diz, serão investigados acontecimentos e instituições do passado e analisar sua influência na sociedade de hoje. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), em seu artigo 58, a educação especial é definida como uma modalidade a ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino. Serão estudados BONETTI (2006) que esclarece o campo de políticas pública e SANDER (2005) que estuda a criação e o uso de políticas públicas na área da educação. Também serão estudados os autores, como MANTOAN (2003, 2006, 2008, 2010), MAZZOTA (1996), JANUZZI (1992) e SASSAKI (1997, 1998), que discutem a temática da educação inclusiva. Os resultados esperados são o entendimento das políticas públicas e como elas são aplicadas na educação especial, bem como, visa produzir artigos, ensaios, resenhas, participar de palestras, seminários, congressos e outros eventos para divulgação dos resultados.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Educação. Inclusão.

INTRODUÇÃO

O tema “Políticas públicas e educação inclusiva” tem por objetivo aclarar algumas questões pertinentes no âmbito da educação e das políticas públicas. O estudo do assunto é de suma importância, uma vez que só podemos cobrar e buscar aquilo que conseguimos compreender.

[1]*ACSO – Advogada, pós-graduanda em Direito Civil e Processual Civil, bacharel em Direito pela Universidade Paulista, acadêmica de Letras – Português/Inglês na Universidade Estadual de Goiás – UEG/ E-mail: anacarolinasilvaoliv@gmail.com*

O artigo fará considerações iniciais superficiais sobre o que é educação inclusiva e quais suas peculiaridades, bem como, o que são políticas públicas e exemplificará algumas para melhor entendimento do leitor.

Posteriormente, o artigo trará o assunto principal: políticas públicas e educação inclusiva, tratando do tema de forma atenciosa, trazendo questões importantes e fazendo as explanações necessárias ao nível do estudo, que é inicial.

1 O QUE É EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Especial é definida, a partir da LDB 9394/96, em seu artigo 58, como:

> Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Vale ressaltar, que a educação inclusiva é, acima de tudo, um direito fundamental, assim como consta da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), "cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem" (alínea 1).

Segundo a mesma declaração, o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em:

> (...) todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresente. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (p. 11-12)

A educação inclusiva, além de um direito fundamental de extrema necessidade na prática educativa atual, tem um cunho social, de inclusão não apenas do indivíduo no âmbito escolar, mas também na vida social num todo. Como enfatiza Mazzotta:

> Alunos e escolas são identificados por seus papéis sociais e não, propriamente, por sua configuração individual separada ou isolada de uma contextualização social e cultural. Enquanto papéis sociais e atores culturais, em suas relações recíprocas surgem necessidades e respostas condicionadas pelo contorno dinâmico e atuante de seu meio ambiente. Esta faceta, que parece óbvia, tem sido reiteradamente ignorada nas discussões e encaminhamentos desse tema, particularmente no que se refere a educandos portadores de deficiências e que apresentem necessidades especiais. (2003, p.5)

O papel da escola inclusiva é exatamente dizer: Está tudo bem ser diferente! Por muitos anos as diferenças foram tratadas como um tabu, onde o que ocorria era a exclusão do ser diferente e a tentativa de encaixá-lo num molde de "normalidade", buscando forçar que ele se igualasse aos outros, mesmo que suas capacidades físicas, psicológicas ou cognitivas não permitissem. A isonomia não respeitada resulta em seres humanos excluídos, tanto do ambiente escolar quanto da socialização num todo.

O que define um sujeito são suas particularidades e diferenças, enfatizar as diferenças pode auxiliar no desenvolvimento humano, tentar tratar igualmente os diferentes é correr o risco de excluí-los. Portanto, a é necessário buscar trabalhar exatamente a diversidade, ensinando sempre os princípios do respeito e acolhimento às diferenças. (MANTOAN, 2006, p. 17).

A escola, como instituição social: "é sempre lembrada como uma instituição encarregada da promoção da inclusão ou da diminuição da exclusão social" (BONETI, 2000, p. 213)

Sendo assim, pode-se concluir, de um modo simplificado, que a escola inclusiva é um modo de tratamento do "diferente" respeitando as particularidades de cada aluno, o unindo a um ambiente escolar comum, mas ensinando diariamente a lidar com as diferenças.

2 OS DIREITOS E GARANTIAS NA EDUCAÇAO INCLUSIVA

De acordo com o artigo 206 da Constituição Federal, os princípios básicos da educação são:

> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
> III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
> IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;(BRASIL, 1988)

Tendo em vista que a educação é um direito de todos, sem exceções, os princípios acima citados devem ser respeitados com os educandos de escolas inclusivas, devendo ser devidamente aplicados.

A educação inclusiva constitui direito de todos e dever do Estado. Quanto ao dever do Estado, ressalta-se a garantia instituída no inc. III do art. 208 da Constituição Federal, segundo o qual: "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (...)"

Segundo o artigo 59 LDB 9394/96, são direitos dos educandos com necessidades especiais:

> I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, 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;
> III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
> IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
> V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996)

A Lei n. 7.853 de 24 de outubro de 1989, em seu artigo 2º, ensina que, cabe ao Poder Público e seus órgãos o cumprimento efetivo dos direitos básicos, entre eles, a educação. Tendo em vista isso, deve, em regra, o Poder Público dar prioridade, entre alguns assunto, à educação, sendo que nesta área, são indicadas as seguintes medidas:

> a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
> b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
> c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
> d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
> e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
> f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino;(BRASIL, 1989)

Como pode ser observado, são inúmeros os fundamentos legais que podem servir de base para o cumprimento efetivo da inclusão na área educacional, no entanto, há muito o que sair do papel para que a educação inclusiva seja, de fato, alcançada.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

É uma tarefa complicada conceituar o termo políticas públicas. É um conceito que vem sofrendo contínuas alterações na área da ciência política. Neste artigo será adotado o conceito de TEIXEIRA, segundo o qual:

> [...] são diretrizes, princípios norteadores de ação do Poder Público; regras e procedimentos para as relações entre Poder Público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. Nem sempre, porém, há compatibilidade entre as intervenções e declarações de vontade e as ações desenvolvidas. Devem ser consideradas também as "não ações", as omissões, como formas de manifestação de políticas, pois representam opções e orientações dos que ocupam cargos. (2002, p.03)

Cumpre destacar que as políticas públicas não são somente da área de pensamento jurídico. O Estado não éum executor imparcial. Mesmo sendo as políticas públicas definidas com base no bem comum de todos, merece destaque os interesses e forças das relações sociais (BONETI, 2000).

De acordo com Ball e Mainardes, ao se falar de políticas públicas há uma enorme obscuridade:

> As políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais. Na prática as políticas são frequentemente obscuras, algumas vezes inexequíveis, mas podem ser, mesmo assim, poderosos instrumentos de retórica, ou seja, formas de falar sobre o mundo, caminhos de mudança do que pensamos sobre o que fazemos. As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequada (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais. (2011, p.13)

Como citado, o problema das políticas públicas não é a falta de escritos, previsões e decisões neste sentido, mas sim a prática. As políticas públicas educacionais são fundamentadas em uma base utópica educacional, idealizando condições perfeitas de trabalho que não são encontradas na prática.

Alguns exemplos de políticas públicas que possuem em seus termos formas de garantir direitos às pessoas com necessidades educacionais especiais são: Constituição de 1988, o PNE- Plano Nacional de Educação, a Declaração de Salamanca, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, dentre outras.

A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 3º, IV, ensina que, um dos objetivos principais é: "promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal, no artigo 205, ensina também, que a educação é um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa. No artigo 206, I, traz um princípio para o ensino, sendo o de oferecer iguais condições para o acesso e permanência na escola, sendo este dever do Estado, trazendo no artigo 208 que esse ensino será preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988).

Consta da LEI N° 13.005/2014 – que Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, traz as diretrizes do plano em seu artigo 2º, dentre as quais, é importante ao assunto destacar:

> (...) II - universalização do atendimento escolar; (...)
> III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; (...)
> X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (...) (BRASIL, 2014).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é um marco essencial na busca da efetiva escola inclusiva, traz como principais ideais o direito à educação, levando a educação para um ambiente em que sejam respeitadas as particularidades e características de cada aluno. Esse documento destaca também o papel da própria escola e dos professores nessa luta pela educação inclusiva.

Por meio do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, o Brasil promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. Dentre todos os artigos e seus termos importantes, vale ressaltar alguns. No artigo 24 trata-se da educação, trazendo que os Estados concordam à respeito do acesso à educação pelas pessoas com deficiência e que para alcançar esse ideal os Estados oferecerão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, trazendo como objetivos:

> a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
> b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
> c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre. (BRASIL, 2009)

Segundo o mesmo decreto, para atingir esse fim, os Estados deverão assegurar que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional, possam ter acesso ao ensino primário

inclusivo de qualidade e gratuito e ao ensino secundário em igualdade de condições, adaptações e apoio necessários e medidas de apoio necessárias. (BRASIL, 2009).

Ensina também que os Estados deverão assegurar à pessoa com deficiência condições para adquirir as competências práticas e sociais necessárias, sendo:

> a) Facilitação do aprendizado do braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares;
> b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade lingüística da comunidade surda;
> c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social. (BRASIL, 2009)

No que tange aos professores, o decreto diz que:

> 4. A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência (BRASIL.2009).

No ensino superior:

> 5. Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência.

Como visto acima, a Lei traz muitas garantias idealizadas tendo em vista a pessoa com deficiência e sua inserção no mundo escolar de forma correta. No entanto, o que deve ser investigado é se essas medidas são realmente seguidas e aplicadas na prática.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O artigo é parte de um estudo em fase inicial, visando a produção de mais conteúdos e discussões acerca do tema.

De modo geral, pode ser observado que políticas públicas existem, teoricamente, na área da educação inclusiva. No entanto, deve ser investigado o ambiente escolar dessas escolas no dia-a-dia e se há efetivamente a aplicação.

A pesquisa terá continuidade e está em andamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo assim, nota-se que o Poder Público cria políticas públicas que visam alcançar a educação inclusiva. Ainda é tema controverso a efetiva aplicação dessas políticas no dia-a-dia das escolas inclusivas.

A educação especial tem o difícil trabalho de inserir o aluno especial no ambiente do ensino regular, cuidando sempre de respeitar suas peculiaridades e tratá-los de acordo com suas diferenças.

A educação inclusiva é um trabalho contínuo que só será alcançado à partir da colaboração mútua entre escola, alunos, professores e Poder Público.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Org.). **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BONETI, L.W. As políticas educacionais, a gestão da escola e a exclusão social. In FERREIRA, N.S. e AGUIAR, M. S. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. **LEI DE DIRETRIZES E BASES**. - Lei nº 7.853, de 20 de dezembro de 1989.

BRASIL. **LEI DE DIRETRIZES E BASES**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL**. 1988

BRASIL. **LEI N. 13.005/2014. APROVA O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2014 BRASIL**. DECRETO N. 6.649. 2009

MAZZOTTA, Marcos José da S. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZOTTA, M. J. S. Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da política educacional brasileira. **Movimento: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense,** Niterói, n. 7, p. 11-18, maio 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Egler et al. **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

UNESCO (1994). **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Conferência Mundial de Educação Especial**. Salamanca, Espanha.

GT 01– DIVERSIDADE, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL

FORMAÇÃO DOCENTE NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: uma contribuição do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão

Carla Salomé Margarida de Souza[1] - PPG/IELT/UEG/SEDUC
Marlene Barbosa de Freitas Reis[2] - PPG/IELT/UEG
Lilian Cristina dos Santos[3] - PPG/IELT/UEG

Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

Este trabalho objetiva compartilhar uma contribuição do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (GEPEDI), da Universidade Estadual de Goiás (UEG)/Câmpus Inhumas no que se refere à formação docente numa perspectiva inclusiva, ocorrida no ano de 2018, junto aos professores de educação básica do município de Inhumas/Goiás. Este artigo se apresenta em dois momentos distintos: primeiro discutimos teoricamente a formação docente numa perspectiva inclusiva e posteriormente apresentamos a contribuição do GEPEDI em relação a esta formação. Os resultados apontam que a universidade pode contribuir com a formação continuada em perspectivas inclusivas e que a contribuição do GEPEDI em 2018 foi de grande relevância para preencher algumas lacunas na formação de professores que já atuam com crianças autistas, síndrome de down e/ou outra deficiência intelectual.

Palavras-chave: Formação Docente. Inclusão. GEPEDI.

[1]*Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás/Câmpus Anápolis. Pedagoga. Especialista em Docência Universitária; em Educação para a Diversidade e Cidadania; em Libras e Neuropsicopedagogia. Docente titular da UEG/Câmpus Inhumas e da Secretaria de Educação do Estado de Goiás– E-mail:c.salome@hotmail.com.*

[2]*Pós-Doutora em Gestão da Informação e Conhecimento pela Universidade do Porto, Portugal. Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela UFRJ. Pedagoga. Atualmente é professora titular da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IEL/UEG/Anápolis) e no curso de Pedagogia da UEG/Campus Inhumas. – E-mail: marlenebfreis@hotmail.com.*

[3]*Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás/Câmpus Anápolis. Especialista em Gestão em saúde. Professora/tutora vinculada ao Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (CEAR), da Universidade Estadual de Goiás (UEG) – E-mail: lilianpsi2012@gmail.com.*

INTRODUÇÃO

A formação continuada e as mudanças na organização pedagógica da escola são condições fundamentais de fortalecimento da inclusão e garantia a todos os discentes de uma aprendizagem efetiva. Os sistemas de ensino ainda têm como um dos maiores desafios para a garantia da inclusão, uma formação continuada que vise suprir lacunas na formação dos professores que não tiveram uma formação específica em perspectivas inclusivas em seu processo de formação inicial.

No ano de 2018, o GEPEDI pode contribuir com o preenchimento dessa lacuna, ao oferecer aos professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental do sistema municipal de ensino da cidade de Inhumas/Goiás, algumas oficinas e encontros de formação para agregar aos docentes, uma formação específica em atendimento às crianças com deficiência intelectual, transtorno do espectro autista (TEA) e síndrome de *down*.

É importante destacar que o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão **(**GEPEDI) foi instituído em 2015 pela professora Dra Marlene Barbosa de Freitas Reis, por quem é atualmente coordenado e integra: 5(cinco) acadêmicas de Iniciação Científica do curso de Pedagogia do Câmpus Inhumas, 3 (três) acadêmicas de curso de pós-graduação PPG-IELT do Câmpus CCSEH de Anápolis; há que mencionar ainda que as discussões no GEPEDI são públicas e, por isso, o perfil dos participantes e número de envolvidos varia a cada encontro.

Este artigo se apresenta em dois momentos distintos: primeiro discutimos teoricamente a necessidade de formação docente numa perspectiva inclusiva e posteriormente apresentamos a contribuição do GEPEDI em relação a esta formação.

1 A FORMAÇÃO DOCENTE NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Não podemos deixar de apresentar algumas concepções e princípios que norteiam a necessidade de uma formação docente inclusiva. Reis (2013) salienta que a formação inicial é um período onde o professor tem o contato com conhecimentos que provavelmente enfrentará na sua prática pedagógica. E acrescenta ainda que

> [...] somente essa formação não será suficiente para o desenvolvimento de conhecimentos que garantam a efetividade de uma prática pedagógica que contemple princípios inclusivos. Tais conhecimentos para uma gestão inclusiva só poderão ser adquiridos por meio de uma prática continuada, reflexiva e coletiva (REIS, 2013, p.87).

Sabendo que a formação de professores é o ponto chave para o desenvolvimento de práticas bem sucedidas, Santos; Oliveira; Reis (2017, p.775), destacam que "[...] os próprios professores questionam a falta de preparo e de formação específica para lidar com o processo de inclusão escolar", o que nos leva a considerar também a importância da formação continuada oferecida pela universidade.

Para Jesus e Effgen (2012, p.17) "a formação continuada em processo tem se configurado como uma possibilidade de pensar as demandas escolares e os processos de escolarização dos sujeitos", visto que a formação continuada se torna fundamental para a atuação dos profissionais com todos os alunos.

Desse modo, a formação docente deve ter foco para trabalhar com novas estratégias a fim de aprimorar o desenvolvimento dos alunos, pois de acordo com Fonseca e Carvalho (2012), a formação continuada e as mudanças na organização pedagógica da escola são as condições de fortalecimento dos espaços para a aprendizagem efetiva, e a construção do conhecimento. É necessário ainda que

> [...] a formação do professor deve contemplar a valorização da diversidade, a construção de uma nova visão de educação, a flexibilização das práticas pedagógicas, a competência para trabalhar de forma colaborativa com outros profissionais e a habilidade de reconhecer as necessidades educativas de cada aluno (SANTOS; OLIVEIRA; REIS, 2017, p.775).

Certamente, a flexibilização das práticas pedagógicas e o trabalho em conjunto é de extrema importância, pois assim, as atividades que serão desenvolvidas com os alunos, poderão propiciar um suporte no que diz respeito ao desenvolvimento de todas as habilidades. E diante disso, para amenizar ainda mais os desafios, o professor deve ter uma postura de investigador, pesquisador crítico, pois somente assim poderá adquirir novos conhecimentos com base na sua própria realidade.

Paulo Freire destaca a importância de ensinar, de aprender e de pesquisar, pois o professor ao ensinar os conhecimentos já existentes, deve trabalhar na produção de conhecimentos ainda não existentes. Complementa ainda que "a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer" (FREIRE, 2002, p.22).

Nesse sentido reforçamos com as palavras de Nóvoa, ao pontuar que "a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal" (NÓVOA, 1992, p.13).

Assim, formação continuada pode ser considerada como um amadurecimento da prática profissional, pois ainda de acordo com Nóvoa (1992, p.20) "a formação contínua deve capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho que já existem no sistema educativo" sendo esse o

momento em que o professor irá aprofundar-se em conhecimentos específicos, investindo em novos saberes para desenvolver melhores práticas educativas.

Nessa perspectiva, entendemos que o trabalho docente requer do professor um olhar para a diversidade presente na sala de aula, ou seja, um olhar amplo e atento para as especificidades de cada indivíduo. De acordo com Santos; Oliveira; Reis (2017, p.776), os professores "precisam perceber que respeitar as diferenças não significa pensar que todos são iguais, ao contrário, significa aceitar a singularidade de cada indivíduo, respeitando-o nas suas diferenças". Assim, sabendo que cada indivíduo possui suas diferenças, o professor deve buscar aprimorar sua prática pedagógica para que todos tenham participação ativa e cooperativa no processo de ensino e aprendizagem.

Ao trabalhar junto às concepções da diversidade, Santos; Oliveira; Reis (2017) explicam que o professor possui oportunidades de elaborar projetos que promovam e ampliem a aprendizagem de todos, sem possuir nenhuma descriminação. Desse modo, pode-se trabalhar e praticar a alteridade[4] para que os discentes saibam valorizar e respeitar as diferenças dentro e fora da sala de aula.

A organização do tempo e do espaço para atender a demanda, no que diz respeito a diversidade, é outro aspecto importante que o professor deve ficar atento. Figueiredo (2011) caracteriza que

> [...] o professor situa-se como mediador, considerando aspectos como: atenção às diferenças dos alunos; variação de papéis que o professor assume diferentes situações de aprendizagem; organização dos alunos de forma que possibilite interações em diferentes níveis, de acordo com os propósitos educativos (grupo-classe, grupos pequenos, grupos maiores, grupos fixos) (FIGUEIREDO, 2011, p.142).

É compreendendo essas diferenças, que o professor poderá efetivar uma prática pedagógica, de forma que abrangerá todos os indivíduos presentes na sala de aula, trabalhando em prol de uma formação que contemple a diversidade. E ao contemplar a diversidade, nos atentamos para a inclusão, que, segundo Reis (2006, p.41), consiste em

> [...] um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência e com ou sem tipos de condição atípica. É a valorização do ser humano e aceitação das diferenças individuais como um atributo e não como um obstáculo e todas as pessoas devem ser incluídas, sem exceção, para que possam desenvolver-se e exercer plenamente sua cidadania.

Efetivamente, trata-se de um modelo educacional que inclua todos os sujeitos vítimas da exclusão, e que de fato, valorize as diferenças de todos. A inclusão nos espaços educativos se tornará

[4] Ato de se colocar no lugar do outro na relação interpessoal, com consideração, valorização, identificação e dialogar com esse outro (FURTADO, 2012).

um meio de oportunizar uma educação que trabalha a diversidade, desenvolvendo um pensamento de aceitação das diferenças. Nesse sentido, para Ferreira (2005, p.43), a "inclusão não se refere somente às crianças com deficiência e sim à todas as crianças, jovens e adultos que sofrem qualquer tipo de exclusão educacional".

Diante das considerações apresentadas, o que se percebe é que a inclusão postula uma reorganização nos sistemas de ensino, no intuito de que todas as escolas se tornem inclusivas, um ambiente propício que vise o acolhimento de todos os indivíduos, sem qualquer distinção ou discriminação. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), todos os indivíduos possuem o direito à educação, para desenvolver de forma plena todas as habilidades e potencialidades.

O ensinar de maneira democrática exige que o professor, juntamente com os demais agentes da escola, assuma uma postura de inclusão diante da realidade ao incluir todos os indivíduos no processo de formação, fazendo com que os mesmos participem ativamente das atividades escolares, sem que haja nenhuma forma de segregação. Frente a isso, o professor não deve rotular ou questionar as possibilidades de aprendizagem da criança, muito menos trabalhar atividades diferenciadas com os alunos que possuem alguma deficiência, pois, de acordo com Machado

> [...] A deficiência de um aluno também não é motivo para que o professor deixe de proporcionar-lhe o melhor das práticas de ensino, e ainda, não justifica um ensino à parte, individualizado, com atividades que discriminam e que se dizem "adaptadas" às possibilidades de entendimento de alguns (MACHADO, 2011, p.72).

Nesse caso, se o professor acolher as crianças em sua sala de aula, mas trabalhar com elas atividades diferenciadas, ou não oferecer as mesmas oportunidades, o mesmo estará exercendo uma falsa educação inclusiva, pois de nada adiantará se a criança continuar sendo segregada dentro da sala de aula. Em outras palavras, a criança ou o indivíduo, continuará sendo incluído apenas no espaço físico da escola, sem ter nenhum envolvimento com os demais alunos e sem uma participação ativa no processo de aprendizagem, o que consequentemente, ocasionará sua exclusão social fora da sala de aula.

Foi considerando a formação continuada um processo de amadurecimento da prática, que o GEPEDI ofereceu aos professores da educação básica do município de Inhumas, oportunidades de uma formação específica que será apresentada no próximo tópico deste trabalho.

2 A CONTRIBUIÇÃO DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO (GEPEDI)

No dia 20 de abril de 2018 oferecemos a 52 professores da educação básica do município de Inhumas Goiás, uma formação sobre a temática "Deficiência Intelectual e Aprendizagem".

A oficina visou responder a seguinte inquietação: como incluir o aluno com deficiência intelectual na escola regular, de forma a oferecer-lhes possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento? Buscamos na ludicidade as hipóteses para essa questão, a partir de embasamento em Zapparoli (2014**),** Kishimoto (2008), Batista e Mantoan, (2007) e em Rizzini e Menezes (2010), que abordam a utilização de diferentes recursos lúdicos na prática pedagógica, abrangendo eixos indispensáveis ao desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e psicomotor da criança.

Nesse sentido, o objetivo geral desse minicurso foi contribuir com a formação profissional numa abordagem crítico-reflexiva da atuação docente junto aos alunos com deficiência intelectual. Este se desdobrou em três momentos: i) problematização da atuação docente numa dimensão macro da educação e da diversidade, refletindo sobre o processo de inclusão e aprendizagem da criança com deficiência intelectual; ii) discussão do termo "Deficiência Intelectual" refletindo sobre a concepção e importância da ludicidade na prática pedagógica inclusiva da criança com deficiência intelectual e iii) socialização de práticas lúdicas inclusivas onde os participantes puderam experienciarestratégias de adaptação pedagógica com a utilização da ludicidade, evidenciando-a como ferramenta facilitadora do processo de ensino e aprendizagem das crianças com deficiência intelectual.

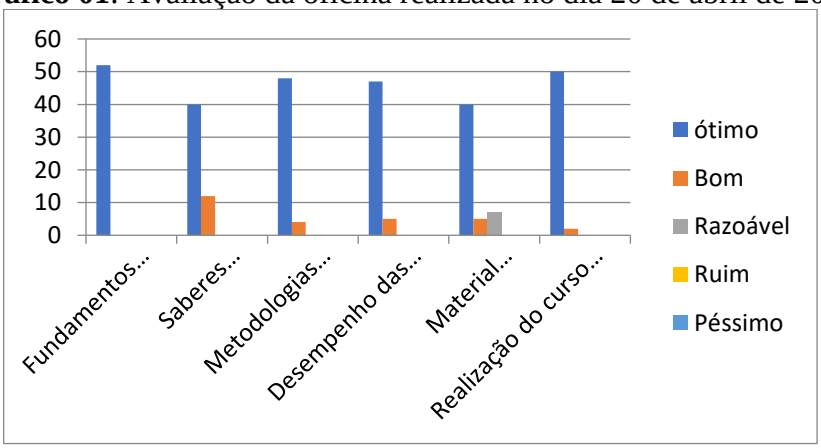
No dia 21 de setembro de 2018 oferecemos outro encontro de formação com o tema: "Jogos e brinquedos no processo de aprendizagem de crianças com déficit cognitivo, síndrome de down e TEA" e estiveram presentes, 42 professores da educação básica da rede municipal de Inhumas/Goiás. Essa formação, contou com dois momentos: o primeiro momento foi de elucidação dos conceitos e características das crianças com déficit cognitivo que possuem síndrome de down e transtorno do espectro autista (TEA) e no segundo momento, os participantes foram divididos em grupos para construção de um jogo ou brinquedo específico para atender as necessidades das crianças mencionadas. Após a construção do material, cada grupo, socializou a proposta de utilização, bem como as possibilidades de exploração, os objetivos e os materiais necessários para confeccionar tal jogo/brinquedo.

No dia 26 de novembro de 2018, oferecemos mais um encontro de formação docente, com a mesma temática anterior, porém para outro público, professores da educação infantil do município de

Inhumas/Goiás. Participaram 69 professores. Assim como no encontro anterior, este também contou com dois momentos: de compreensão dos conceitos e características das crianças com déficit cognitivo que possuem síndrome de down e transtorno do espectro autista (TEA) e o segundo momento, onde os participantes também foram divididos em grupos para a construção de um jogo ou brinquedo específico para atender as necessidades das crianças mencionadas. Após a construção, cada grupo, socializou a proposta de utilização do material, bem como apresentou as possibilidades de exploração, os objetivos e os materiais necessários para confeccionar tal jogo/brinquedo.

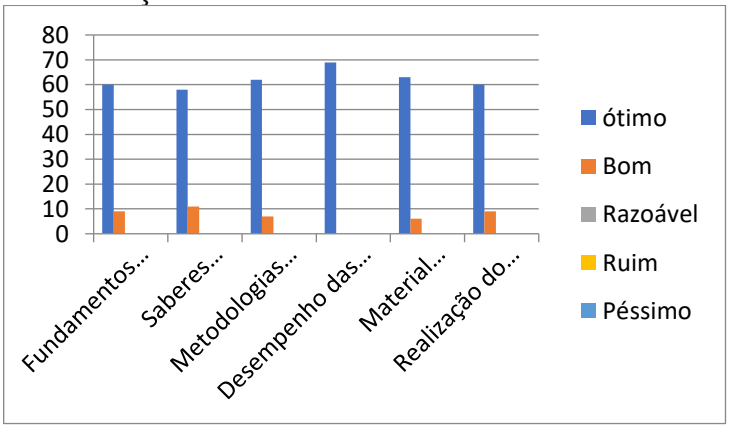
Ao final, as oficinas foram avaliadas por meio de fichas construídas com base na escala likert, apresentando os seguintes descritores: fundamentos teóricos e didático-pedagógicos do curso; saberes construídos por intermédio do curso; metodologias utilizadas; desempenho das professoras; material audiovisual utilizado; realização do curso de forma geral. Os resultados foram compilados e estão identificados nos gráficos 01, 02 e 03.

Gráfico 01: Avaliação da oficina realizada no dia 20 de abril de 2018



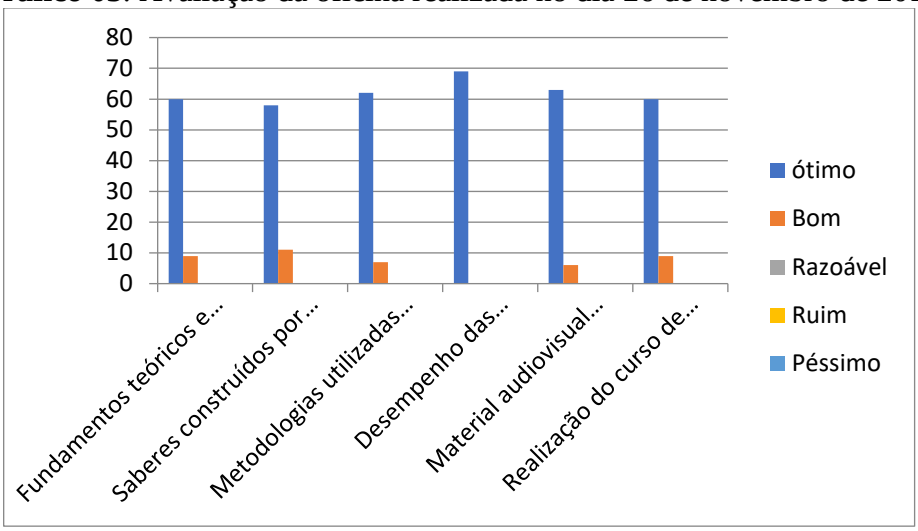
Fonte: os autores do texto com base nas informações das fichas de avaliação da oficina

Gráfico 02: Avaliação da oficina realizada no dia 21 de setembro de 2018



Fonte: os autores do texto com base nas informações das fichas de avaliação da oficina

Gráfico 03: Avaliação da oficina realizada no dia 26 de novembro de 2018



Fonte: os autores do texto com base nas informações das fichas de avaliação da oficina

Observa-se que os resultados foram satisfatórios em ambas as oficinas e que corresponderam às expectativas dos participantes e também os objetivos da formação docente numa perspectiva inclusiva. Percebemos também que os encontros de formação preencheram algumas lacunas na formação de professores que já atuam com crianças autistas e com síndrome de down, pois tiveram a oportunidade de entenderem a importância que as estratégias lúdicas assumem na aprendizagem destas crianças, conforme relata algumas professoras:

"A formação foi maravilhosa, aprendemos muito. Tivemos a oportunidade de refletir sobre a nossa atuação em sala de aula, de forma a perceber a relevância que a ludicidade assume na aprendizagem das crianças com deficiências" (DOCENTE, FORMAÇÃO 1).

"Foi ótimo a relação teoria e prática. Conhecemos muitos jogos e brinquedos acessíveis, de baixo custo e que podem ser confeccionados juntamente com as crianças. Jogos esses que atendem as necessidades específicas de crianças autistas e com TEA" (DOCENTE, FORMAÇÃO 2).

"Precisamos de mais formações como esta, que nos possibilitou entender a teoria e vivenciar a prática de forma bastante enriquecedora. Foi ótimo construir o brinquedo e compartilhar com todos" (DOCENTE, FORMAÇÃO 3).

Ao analisar o depoimento das professoras, percebemos o quanto a universidade pode contribuir com a formação continuada em perspectivas inclusivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que o trabalho docente requer do professor um olhar para a diversidade presente em sala de aula, ou seja, um olhar amplo e atento para as especificidades de cada discente. Esse trabalho representa um grande desafio, principalmente para os docentes que não obtiveram uma formação específica na graduação. Por isso, a formação continuada, torna-se fundamental, e assim sendo, para cumprir seu papel social, a Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Inhumas, por meio do GEPEDI, desenvolver encontros de formação com vistas a suprir as necessidades de formação dos professores de educação básica do município de Inhumas, além da formação inicial dos nossos futuros pedagogos e pedagogas.

Os encontros foram organizados de maneira a unir teoria e prática que pudessem contribuir para a melhoria do aprendizado didático-pedagógico dos professores das escolas públicas municipais do município de Inhumas. Tanto as discussões, as reflexões e as atividades desenvolvidas nos encontros oferecidos pelo GEPEDI contribuíram de forma significativa para o fortalecimento da formação de professores em perspectivas inclusivas, preenchendo lacunas no que se refere principalmente a uma atuação específica com criançasautistas, síndrome de down e/ou outra deficiência intelectual.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192> Acesso em 05 de dez. de 2018.

FERREIRA, Windys B. Educação Inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos??? Inclusão:**Revista da Educação Especial**. Ministério da Educação. Out. 2005.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A Formação de Professores para a Inclusão dos Alunos no Espaço Pedagógico da Diversidade. In. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (Org.). **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 141-145.

FONSECA, Rita de Cássia Oliveira da. CARVALHO, Carmen Silvia B. F. Formação de professores para o Atendimento educacional especializado: as propostas legais à prática cotidiana. In: JUNIOR, Manoel Osmar Seabra. CASTRO, Rosane Michelli de. (org.). **Avaliação, Formação Docente e**

Perspectivas da Educação Inclusiva*:* eixos do atendimento educacional especializado. Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p, 101-113.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia***:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo. 1996/2002.

FURTADO, Júlio. **Docência e alteridade**. Congresso de Educação Básica: aprendizagem e currículo: COEB, 2012.

JESUS, Denise Meyrelles de. EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães. FILHO, Teófilo Alves Galvão (org.). **O professor e a Educação inclusiva***:* formação, práticas e lugares. EDUFBA. Salvador, 2012, p. 17-24.

MACHADO, Rosângela. Educação Inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar. In. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (org.). **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 69-75.

NÓVOA, António S. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António S.(Org.). **Profissão Professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1992.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Política pública, diversidade e formação docente***:* uma interface possível. Rio de Janeiro, 2013.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Educação inclusiva***:* limites e perspectivas. Goiânia: Deescubra, 2006.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. A pesquisa como eixo articulador de conhecimentos. UEG VIVA, *Revista da Universidade Estadual de Goiás*, ano 4. N. 3, Anápolis, 2017. Disponível em:<www.ueg.br/exec/revista/?funcao=tela_inicial>. Acesso em 15 dez. 2018.

SANTOS, Thiffanne Pereira dos; OLIVEIRA, Brenda Fonseca de; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. O Professor no Processo de Inclusão Escolar: possibilidade e desafios. In: VI SEMANA DE INTEGRAÇÃO. 6., 2017, Inhumas. **Anais da VI Semana de Integração**. Inhumas: UEG, 2017, p. 773-783. Disponível em: <http://www.anais.ueg.br/index.php/semintegracao/article/view/9000/6994>. Acesso em 13/mar./2018.

GT 01 – DIVERSIDADE, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL

OS PROCESSOS DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA INCLUSÃO ESCOLAR.

Daniela Gonçalves Mendonça Nordony[1] - UEG
Marlene Barbosa de Freitas Reis[2] - UEG

Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

O artigo expõe a importância da mediação pedagógica na inclusão escolar de alunos com deficiência. Por meio da teoria sociocultural de Vygotsky, busca compreender os mecanismos de aprendizagem do sujeito de um modo geral, relacionando tal teoria à inclusão escolar. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que se ampara na perspectiva sociocultural vigotskiana e elucida ideias de outros autores como Mantoan (2003), Reis (2006), Mittler (2007), Costa (2006), Peixoto e Carvalho (2011), D'ávila (2011), Masetto (2000), entre outros, que defendem um ensino baseado no respeito e valorização das diferenças, no dialogismo e na interação provocados pela mediação pedagógica e na aceitação das subjetividades de cada aluno. Os excertos teóricos sobre mediação pedagógica objetivam auxiliar o professor a compreender a importância de se romper com os paradigmas tradicionais e estabelecer novas atitudes frente a essa realidade. Traz em seu desenvolvimento um breve histórico acerca dos caminhos percorridos pela Educação Especial até a proposta atual na perspectiva da inclusão, que enfrenta dificuldades de se estabelecer. Como resultado dessa reflexão percebemos avanços significativos na implementação desse modelo educacional inclusivo, contudo, apesar do ingresso do aluno deficiente não poder ser negado nas escolas regulares, a proposta pedagógica desenvolvida ainda não é o bastante para um ensino inclusivo de qualidade a esse público.

Palavras-chaves: Inclusão. Processos de mediação pedagógica. Mediação pedagógica. Vygotsky. Aprendizagem significativa.

[1] *Mestranda regular no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT/UEG). Pedagoga. Especialista em Psicopedagogia. Coordenadora da Educação Especial no município de Silvânia, Goiás.*

[2] *Pós-Doutora em Gestão da Informação e Conhecimento pela Universidade do Porto, Portugal. Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela UFRJ. Pedagoga. Atualmente é professora titular da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT/UEG)*

INTRODUÇÃO

O sistema educacional passa por constantes mudanças e nos deparamos com paradigmas que nos conduzem para possíveis rupturas com modelos que não privilegiam o contato e interação com a diversidade presente na sociedade de modo geral. É o caso da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão que, neste artigo, nos referiremos como Educação Inclusiva.

O professor é protagonista nesse cenário de mudanças. Por intermédio dele o aluno tem a possibilidade de conhecer (ou não) a complexidade do aprender, se conhecer e se respeitar; valorizar as diferenças e conviver com elas; compreender que "aprender é passar da incerteza a uma certeza provisória que dá lugar a novas descobertas e a novas sínteses" (MORAN, 2000, p.16).

O objetivo deste artigo é justamente compreender o papel fundamental da mediação pedagógica no processo de inclusão escolar, com vistas a aprendizagens significativas, que proporcionem ao aluno deficiente oportunidades de "aprendizagens não formais, informais e espontâneas [...] resultantes das relações vividas na família, na comunidade, nas mídias". (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p. 491).

Compreender o professor como um agente mediador e não apenas como um reprodutor de conhecimento, fórmulas e sínteses (MORAN, 2000) se faz necessário para o sucesso da inclusão escolar, que não deve se prender apenas ao currículo real e formal, com os conteúdos escolares inscritos nas disciplinas, como nos colocam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), mas que favoreça e valorize saberes adquiridos na vivência cotidiana em sua comunidade, na interação entre seus pares, nos jogos pedagógicos, nas mídias, enfim, na pluralidade cultural que existe extraclasse e extracurricular.

Para a elaboração do artigo tivemos como aparato metodológico a pesquisa bibliográfica sobre os assuntos propostos, com revisões tanto no que diz respeito à inclusão escolar, quanto aos processos de mediação pedagógica.

Como principais referências na área da inclusão, mencionaremos Mantoan (2003), Mittler (2007) e Reis (2006); já nas referências para a compreensão de mediação pedagógica, ficamos à luz de Vygotsky (2009), Costa (2006), Peixoto e Carvalho (2011), D'ávila (2011), Masetto (2000), entre outros.

Optamos por traçar um panorama geral da Educação Inclusiva, com breves recortes de como constituíram-se as políticas públicas que a regulamentam com o intuito de corroborar com os

excertos teóricos de inclusão escolar e processos de mediação pedagógica, proposta central da pesquisa.

Abordamos a respeito dos fundamentos do desenvolvimento e da aprendizagem, que se constroem a partir da teoria vigotskiana sociocultural, que, dentre outros pontos, afirma que o desenvolvimento e a aprendizagem do sujeito estão intrinsecamente atrelados, sendo a aprendizagem de fator puramente externo, necessitando de um agente ou instrumento mediador para conduzir o processo.

Como dito, o artigo se propõe a discorrer sobre a importância da mediação pedagógica, sem mencionar estratégias de mediação específicas, pois, acima de tudo, precisamos saber onde queremos chegar com aquele determinado aluno, para pensarmos caminhos próprios e específicos, como nos assegura Mantoan (2003, p.12): "não existe 'o' caminho, mas caminhos a se escolher, decisões a se tomar. E escolher é sempre correr riscos. "

Consideramos ser relevante esta pesquisa, pois ela ampara a crença de que é possível construir uma escola verdadeiramente inclusiva. Acreditamos no desenvolvimento do aluno deficiente no cerne do ambiente de uma escola regular, convivendo e interagindo com outras crianças sem deficiência e aprendendo com elas, sendo capaz de se desenvolver fisicamente, emocionalmente, culturalmente e cognitivamente, por meio da mediação pedagógica conduzida pelo professor, para uma aprendizagem significativa.

Não nos deteremos a uma deficiência em especifico, pois, o objetivo do artigo é levar à compreensão dos favorecimentos, sejam eles intelectuais, culturais ou sociais, proporcionados pela inclusão do aluno com ou sem deficiência – e independente de qual deficiência – além, é claro, de como o professor, enquanto agente significativo no processo de inclusão escolar, pode colaborar para uma formação de qualidade para esses alunos, por meio da mediação pedagógica.

1 INCLUSÃO ESCOLAR: UM BREVE RECORTE HISTÓRICO

Ao longo de muitos anos, alunos com deficiência eram escolarizados em escolas especiais, com metodologias pedagógicas voltadas apenas para suas limitações, com muito pouco, ou quase nenhuma, interação com outros alunos sem deficiência. Com vistas a romper com o paradigma da segregação e estruturados em preceitos igualitários da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), estudos e debates acerca da inclusão social difundiram-se mundo afora, inclusive no Brasil (SASSAKI, 2006).

Conhecer esse breve recorte histórico se faz necessário para uma percepção ampla de onde estávamos e como avançamos, para (re)pensarmos onde desejamos chegar por meio de nossa prática pedagógica enquanto professores.

Em 1994, em Salamanca na Espanha, o Brasil participa da Conferência Mundial de Educação Especial e assina o acordo, conhecido como Declaração de Salamanca (1994), que prevê avanços significativos no que se refere ao processo de inclusão escolar, sendo necessária a redefinição de suas políticas públicas, a contemplar uma educação acolhedora, com igualdade de direitos e respeito à diversidade, tendo como base a escola regular.

A Educação Inclusiva se estabelece como o resultado de uma luta social, com apoio de organizações de pessoas com deficiência, além de pesquisadores da área e educadores preocupados com uma escola que proporcione uma educação integral a todos, com envolvimento, interação e respeito à diversidade, construindo um convívio de aprendizagem plural, pois, "a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da ideia de uma formação integral do aluno – segundo suas capacidades e seus talentos – e de um ensino participativo, solidário e acolhedor" (MANTOAN, 2003, p. 9).

Uma educação que trabalha em prol da diversidade "propõe um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência e com ou sem tipos de condições atípicas. É a valorização do ser humano e aceitação das diferenças individuais [...]" (REIS, 2006, p. 41).

Dentro da redefinição das políticas públicas educacionais brasileiras para uma proposta inclusiva, foi criada em 1996 a nova Lei de Diretrizes e Bases, LDB 9.394/96, que legitima e estabelece a presença de alunos público-alvo da Educação Especial, que ainda eram escolarizados em classes especiais, com base em um modelo médico, em um processo inclusivo nas salas de aula regular.

A LDB dispõe de dois artigos específicos voltados para essa modalidade, os artigos 58 e 59, que asseguram, claramente, tanto o direito ao ingresso junto à escola regular quanto ao ensino de qualidade, voltados ambos, escola e ensino, para as especificidades de cada aluno.

A partir dela, outras leis, resoluções e diretrizes específicas foram criadas para o amparo legal da diversidade no contexto escolar.

Destacamos como políticas públicas importantes de serem mencionadas nesta pesquisa a Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva

da Educação Inclusiva. Ambas trazem em seus preceitos legais apontamentos amplos e claros, com o intuito de direcionar o trabalho escolar, proporcionando uma compreensão de forma objetiva daquilo que regulamenta o cenário educacional inclusivo brasileiro.

Esse cenário, cronologicamente disposto há mais de 20 anos, desde a criação da atual LDB, ainda traz desconforto e insegurança aos professores. Quando, em sua sala de aula, é matriculado um aluno deficiente, que requer uma metodologia que proporcione uma educação integral, com crescimento e desenvolvimento cognitivo, os professores se sentem perdidos sobre o que e como ensinar.

Mas afinal, o que é incluir e o que o professor tem a ver com isso? Mittler (2007), nos aponta que:

> A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. Isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não apenas àquelas que são rotuladas com o termo "necessidades educacionais especiais". (MITTLER, 2007, P. 11)

Para Mantoan (2003), romper com o paradigma excludente e segregador é algo emergente e necessário e, devido a isso, desafiador, requerendo do professor habilidades de mediação, com estratégias especificas para uma aprendizagem significativa e não apenas de cunho curricular. Essa ruptura precisa vir da base, desde sua estrutura organizacional, perpassando pela atuação do professor em sua prática pedagógica, envolvendo todos os profissionais da escola, em um processo contínuo de mudanças.

Nessa perspectiva, a Educação Inclusiva objetiva romper com o tradicionalismo educacional, que se limita à aceitação em classes regulares apenas dos alunos "ensináveis", que se enquadrem nos padrões didáticos de aprendizagem, cumprindo com êxito o que define o currículo escolar. Ela visa à compreensão das subjetividades humanas, considerando a deficiência de um aluno como mais uma das diferentes características dispostas em cada pessoa.

Portanto, incluir é escolher rotas, caminhos que levam nossos alunos a romperem com a auto estagnação acometida por rótulos e diagnósticos médicos; incluir é transgredir com o sistema homogeneizador; é romper com a ideia de um ensino e aprendizagem únicos. E o professor se encontra como o mediador nesse processo.

2 VYGOTSKY E A TEORIA SOCIOCULTURAL: ONDE ATUAR NOS PROCESSOS DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Os processos de mediação pedagógica se tornam eixos fundamentais para a ressignificação dessa prática, favorecendo um possível rompimento com a pedagogia tradicional da mera transmissão do conhecimento e levando em consideração as subjetividades de cada aluno e suas especificidades para o aprender, e os estudos de Vygotsky nos levam a perspectivas satisfatórias para essa compreensão

Joana e Peixoto (2011) compreendem o processo de mediação na fundamentação teórica vigotskiana sobre o desenvolvimento das funções mentais, com referência à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD).

O aluno deficiente foi considerado, por muito tempo, incapaz de exercer diversas ações escolares. Sua condição era baseada por meio de fatores orgânicos que poderiam explicar sua incapacidade e devido a isso não frequentavam ambientes escolares inclusivos. Contudo, ainda nos dias atuais há professores que acreditam na incapacidade de aprendizagem desses alunos, limitando suas práticas de intervenções e mediação pedagógica. Os estudos vigotskianos nos mostram o contrário, como revela Costa (2006)

> O olhar com o qual Vygotsky nos propõe examinar as possíveis limitações dessas crianças não é de complacência ou desânimo, mas, sim, o de uma visão dialética do real, que leve à constatação de que, se existem problemas, existem também possibilidades (COSTA, 2006, p.233).

Baseados no princípio de que o aluno deficiente aprende (talvez não aquilo imposto pelo currículo real), compreendemos que o papel do professor é, precisamente, promover o desenvolvimento mental por meio da aprendizagem, transformando a aprendizagem em desenvolvimento (LIBÂNEO, 1994).

A essa promoção do desenvolvimento mental, recorremos novamente a Vygotsky (2009), que atribui às relações e interações sociais, mecanismos significativos para a construção da inteligência. Sendo assim, a escola se configura como espaço privilegiado para essa troca interacional.

Para compreender esse processo, precisamos desvelar o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, de Vygotsky - ZDP (2009). Para ele, a criança se encontra em um estágio primário de desenvolvimento, conhecida como Nível de Desenvolvimento Real, que são as

habilidades que o indivíduo possui em resolver um problema com autonomia. Essas habilidades são constituídas por meio do processo histórico-cultural no qual o sujeito está inserido.

Aquilo que o sujeito necessita de colaboração ou intervenções de outro sujeito mais experiente ou com maior conhecimento para aprender, é conhecido como Nível de Desenvolvimento Potencial. Para se chegar a esse nível há um percurso, a Zona de Desenvolvimento Proximal. É nessa zona que os processos de mediação precisam acontecer, pois a ZDP não está no sujeito, ela está nas relações que o sujeito tem com o meio e é nessas relações que se busca chegar ao conhecimento significativo.

Vale ressaltar, conforme a teoria sociocultural vigotskiana, que a mediação se faz presente durante todo o desenvolvimento do sujeito, e não apenas quando é ambientada no meio escolar. Ela acontece de forma espontânea, por meio da cultura em que está inserido e das relações que vai construindo no decorrer de toda a sua vida.

A crença nas possibilidades de aprendizagem do aluno deficiente e no papel da mediação pedagógica para desenvolver essas possiblidades se alinha com a proposta da Educação Inclusiva, que se difere das concepções e paradigmas educacionais que estamos acostumados a vivenciar.

Entretanto, como cita Costa (2006, p.234), "não é qualquer ensino que promove o desenvolvimento. É necessário que o processo ensino-aprendizagem seja adequadamente organizado", e não de forma aleatória, sem planejamento de estratégias de mediação e avaliações no decorrer no processo.

> Todas as crianças podem aprender e se desenvolver. As mais sérias deficiências podem ser compensadas com ensino apropriado, pois, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental. (VYGOTSKY, 1989, apud, COSTA, 2006, p.234)

Peixoto e Carvalho (2011, p.34) citam Lenoir (2009), que corrobora a ideia vigotskiana do ensino organizado e planejado por meio da linguagem e das estratégias de aprendizagem, sendo assim, "o professor assume papel de um mediador. Ele organiza as situações de aprendizagem, procurando favorecer a mediação cognitiva entre o aprendiz e seu objeto de conhecimento".

A partir disso, compreendemos que cada aluno possui seu tempo e suas especificidades para aprender e, com o aluno deficiente, essas especificidades se tornam ainda mais evidentes. É preciso considerar e respeitar essas subjetividades. Como dito anteriormente, o currículo organizado de forma disciplinar e fragmentada limita a inclusão, pois ele desconsidera o Nível de

Desenvolvimento Real (Vygotsky, 2009) do aluno deficiente, não considerando sua subjetividade e suas relações histórico-culturais com o objeto de aprendizagem imposto por ele – o currículo.

A escola inclusiva não deve desprezar os conteúdos curriculares, acadêmicos ou científicos sistematizados, mas também não pode se restringir a instruir seus alunos a dominá-los a todo custo, conforme analisa Mantoan, (2003).

Prosseguindo com o entendimento de mediação pedagógica, D'ávila (2011) afirma que, para entendermos esses processos, é preciso que compreendamos a mediação cognitiva, que se explica a partir da teoria sociocultural de Vygotsky. A mediação cognitiva é um construto intrínseco do indivíduo, embora externo e social, pois é historicamente constituída a partir de suas relações.

Ela se estabelece a partir do desejo de aprender e é quem garante "a capacidade que tem o ser humano de objetivar o conhecimento no momento em que o conceitua". (D'ÁVILA, 2011, p. 63).

Contudo, o desejo de aprender não se manifesta apenas com a apresentação conceitual do objeto, assimilada anteriormente pelas representações sócio históricas vivenciadas pelo sujeito. Para se conhecer o objeto real é preciso motivar o indivíduo a ir além de seus conceitos superficiais e informais, conforme afirmam Peixoto e Carvalho:

> De fato, o conhecimento do objeto não conduz a uma apropriação real do objeto, mas a uma construção conceitual, que opera no sujeito como representação mental do objeto. Então, o sujeito (aluno) precisa ser convencido, motivado e seduzido para realizar essa operação restrita de acesso ao saber. Ou seja, o objeto não porta, por si mesmo, o desejo: principalmente para crianças até os 12 anos de idade; é preciso haver uma ação exterior, que atribua um sentido ao objeto, tornando-o desejável. Trata-se da mediação pedagógico-didática, um meio de intervenção. (PEIXOTO e CARVALHO, 2011, p.34)

Podemos considerar, portanto, que a relação com o saber, do indivíduo para com o objeto de conhecimento apresentado, é duplamente mediada, através da mediação cognitiva e da mediação pedagógica.

O professor, no ambiente escolar, se torna responsável por essa atuação facilitadora da aprendizagem. Através dele o aluno se beneficia de intervenções diversificadas que favorecerão sua aprendizagem, tornando-a significativa.

Para Masetto (2000), mediar vai além de simplesmente facilitar a aprendizagem, pois gerar conhecimentos soltos, desconexos e decorados pode ser conseguido no dia a dia das aulas expositivas, com giz, lousa e uma voz falante à frente.

Ele ainda nos traz importantes conceitos sobre mediação pedagógica ao utilizar a metáfora da ponte rolante. Afirma que a relação que o professor tem com o ato de ensinar precisa ser de incentivo e motivação à aprendizagem, que ele se apresenta como uma ponte entre o aluno e a construção de sua aprendizagem, mas não uma ponte estática, mas uma ponte 'rolante', que ativa conexões e colabora para que o aluno chegue aos seus objetivos. Além disso,

> É a forma de apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial, e que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela (MASETTO, 2000, p.144).

Considerando as propostas e expectativas da Educação Inclusiva, que levem em conta as subjetividades, que compreendam sua capacidade de aprender conforme suas características pessoais e socioculturais, desafiando o aluno a avançar e se superar, é fundamental o professor entender que apenas sua costumeira aula expositiva pode não despertar o desejo de aprender dos alunos, de modo geral, dificultando e até mesmo impossibilitando a construção desse conhecimento significativo.

Não há uma prescrição exata de como trabalhar com o aluno deficiente, não há uma generalização frente ao específico. O professor deverá sempre recorrer a estratégias de mediação para conduzir o processo de ensino-aprendizagem e reavaliá-las constantemente.

Essas estratégias vão se estabelecendo através do contato e observação diária do aluno deficiente, estimulando suas potencialidades, acreditando em suas capacidades e, principalmente, estabelecendo um vínculo de confiança e afetividade entre aluno e professor.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Por mais distante que possamos estar de uma inclusão escolar ideal, percebemos avanços significativos e quanto já caminhamos para estar onde estamos.

As políticas públicas nessa área trazem um direcionamento e legalidade para essa modalidade de ensino, mas ainda não subsidiam o trabalho do professor para uma prática inclusiva satisfatória.

Conhecer a teoria sociocultural de Vygotsky alicerça a compreensão de que todo aluno aprende, e como ele aprende, trazendo contribuições muito relevantes ao trabalho docente frente à inclusão. Ao explicitar as relações interacionais que o aluno tem com o meio, e como ele aprende a partir disso, guia o professor a atuar em sua Zona de Desenvolvimento Proximal, com elementos de mediação propícios para se atingir os objetivos traçados e planejados.

A mediação pedagógica se torna eixo primordial nesse processo inclusivo, pois, permite ao professor elaborar estratégias, utilizando-se dos mais variados recursos para atuar com o aluno deficiente, conforme as necessidades e potencialidades que este apresenta.

Contudo, o professor precisa conhecer a realidade do seu aluno deficiente, antes de tudo, para saber como e quando irá realizar suas intervenções pedagógicas, pensando em quais recursos utilizará, quais apoios terapêuticos poderá solicitar, onde a equipe pedagógica escolar poderá atuar em parceria, etc., pois acreditamos que as estratégias de ensino, quando bem aplicadas, favorecem a aprendizagem do aluno deficiente e, por consequência, edificam a inclusão escolar.

Se continuarmos a compreender a escola apenas como um local reprodutivista de conhecimentos, que seleciona e elege os melhores, que valoriza apenas a mediação cognitiva e nega as contribuições da mediação pedagógica ao aluno deficiente, continuaremos com o velho discurso de que não somos ou não fomos capacitados a lidar com a inclusão, com as diferenças e a diversidade e vamos continuar sem obter resultados satisfatórios.

O acesso à educação, a permanência do aluno na escola e a garantia de um ensino de qualidade são direitos constitucionais de todos, inclusive dos alunos deficientes. Portanto, diante dessa demanda é preciso redimensionar e redirecionar a conduta do professor, primando pela valorização das diferenças, respeitando o tempo e os limites de aprendizagem, resgatando os valores culturais que trazem um fortalecimento individual e coletivo à formação da identidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96.** Brasília:1996.

_____ **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação**, Brasília: 2008.

_____ **Resolução CNE/CEB nº 02/2001,** de 11 de setembro de 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf, acesso em 12 de julho de 2019.

COSTA, Dóris A. F. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Rev. psicopedag.**, São Paulo , v. 23, n. 72, p. 232-240, 2006

D'ÁVILA, Cristina. **Interdisciplinaridade e mediação: prática pedagógica da educação superior.** Rev. Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 6, p. 58–70 jul./dez. 2011

LIBÂNEO, José Carlos. A constituição do objeto de estudo da didática - contribuição das ciências da educação. In: VII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, **Anais:** Goiânia, 1994

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João F.; TOSCHI, Mirza S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

MANTOAN, Maria Tereza E. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T; BEHRENS Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2000.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T; BEHRENS Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2000.

PEIXOTO, Joana; CARVALHO, Rose Mary A. **Mediação pedagógica midiatizada pelas tecnologias.** Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 14, n. 01, p.31-38, jan./abr. 2011.

REIS, Marlene B. de F. **Educação inclusiva:** limites e perspectivas. Goiânia: Deescubra, 2006.

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

VYGOTSKY, Levy S. **A construção do pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GT 01– DIVERSIDADE, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL

O LUTO COMO INTERVENIENTE NO PROCESSO DE INCLUSÃO

Leonor Paniago Rocha[1] - UFG
Marlene Barbosa de Freitas Reis [2] - UEG
Vanderlei Balbino da Costa [3] - UFG

Agência Financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES

Resumo

Esse texto, tem por objetivo discutir o luto como interveniente no processo de inclusão das pessoas cegas. Por ser a perda da visão um assunto que deve ser discutido no meio acadêmico, principalmente nos cursos de formação de professores para a educação especial e/ou inclusiva, é também objetivo deste texto contribuir cientificamente com a compreensão desse tema, apresentando referências bibliográficas acerca deste e aprimorar os conhecimentos dos profissionais, principalmente da educação, visto que os alunos que se encontram na escola, podem ainda estarem enlutados. É fruto de estudo realizado por meio de uma pesquisa narrativa, ainda em andamento, realizada durante o pós-doutoramento da primeira autora, que está sendo realizado no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Linguagens e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás. Assim, os dados referentes ao luto, emergiram do relato da história de um sujeito que perdeu a visão do último olho com acuidade visual aos dezessete anos. Portanto, procuramos compreender a experiência desse sujeito. O que nos interessou foram os seus sentimentos, sua história, sua vivência com a perda e as condições em que se encontrou a partir da perda da visão. Para alcançar o referido objetivo nos amparamos em teóricos como Amaral (1995); Barczinski (2001); Clandinin e Connelly (2015); Melo (2019); Oliveira (2017) dentre outros. Concluímos, afirmando que os que desejam atuar na inclusão das pessoas com deficiência, precisam ser capazes de diagnosticar, se estas ainda se encontram enlutadas e compreenderem as inúmeras perdas que a cegueira impõe.

Palavras-chave: Inclusão. Luto. Intervenientes.

[1] *Pós-doutoranda em Educação, Linguagem e Tecnologia/ PPG-IEL. Professora Adjunta do Curso de Pedagogia UFG/Regional Jataí – E-mail: leonorpaniago.ufg@hotmail.com.*

[2] [2]*Pós-Doutora em Gestão da Informação e Conhecimento pela Universidade do Porto, Portugal. Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela UFRJ. Pedagoga. Atualmente é professora titular da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IEL/UEG/Anápolis) e no curso de Pedagogia da UEG/Campus Inhumas. – E-mail: marlenebfreis@hotmail.com.*

[3] *Pós-doutorando em Educação/PROPED-UERJ. Professor Adjunto do Curso de Pedagogia UFG/Regional Jataí – E-mail: profvanderleibalbino.ufg@gmail.com.*

INTRODUÇÃO

Comumente tratamos sobre luto, quando a pessoa perde um ente querido por morte, mas diferente do que tendemos a imaginar, o luto pode ocorrer diante de qualquer situação em que se configure perda.

Deste modo, estamos intitulando como luto o que afirma Melo (2004) que diz ser a situação a que os sujeitos de encontram

> Face a qualquer perda significativa, de uma pessoa ou até de um objecto estimado, desenrola-se um processo necessário e fundamental para que o vazio deixado, com o tempo, possa voltar a ser preenchido. Esse processo é denominado de luto e consiste numa adaptação à perda, envolvendo uma série de tarefas ou fases para que tal aconteça (MELO, 2004, p. 4).

Apesar de representar um processo doloroso e inevitável, a vivência do luto é muito mais vivenciada do que comumente imaginamos. Ocorre após qualquer perda que sofremos na vida. O luto pode ser vivido nos processos de perda de bens materiais, no fim de relacionamentos afetivos, perdas de cargos e muito frequentemente nas perdas de pessoas queridas. Também são frequentes nos processos de perda de alguma capacidade e/ou nas situações de aquisição de deficiência.

Sua superação depende da grandiosidade da perda e da forma como o enlutado lida com luto, sendo que esse, não tem como impedir a raiva e todos os outros sentimentos que o envolve.

Há estudos mostrando que os lutos não possuem um tempo definido.

> O processo de luto é vivenciado de forma particular de indivíduo para indivíduo e pode ser mais ou menos disfuncional, variando consoante a intensidade, os sentimentos, a vinculação, o contexto em que aconteceu… A sua duração tanto pode ser prolongada como breve, tanto pode ocorrer num período de tempo definido ou indefinido e a sua intensidade varia ao longo do tempo, de pessoa para pessoa e de cultura para cultura. A reação à perda depende muito dos limites impostos pela cultura e sociedade em que o sujeito se insere. O luto leva tempo e, de uma forma geral, é vivenciado consoante os significados que lhe são atribuídos (RAMOS, 2016, p. 14).

Há enlutados, que mesmo após anos, dizem não terem ideia de quando ele irá terminar. A dor se apresenta como uma ferida aberta, de difícil cicatrização, e é continuamente reaberta quando seu portador compara, o tempo antes e depois da perda.

Os sujeitos com deficiência, que perderam algum membro ou a capacidade de usá-lo por algum motivo, ficam também, por um tempo enlutado, e os sentimentos que experimentam, enquanto aprendem a viver com a incapacidade e/ou deficiência, são de certa forma idênticos ao de qualquer outro luto.

A perda da “eficiência” experimentada pelas pessoas, ao adquirirem uma deficiência, colocam em situação de luto não apenas esse sujeito, como os seus familiares, que sofrem a perda de um parente normal. Indagações como: porque comigo; o que eu fiz para merecer isso, como vai ser a partir de agora e o sentimento de que tudo acabou é bastante recorrente entre os que adquiriram uma deficiência e seus familiares.

De acordo com Melo (2004, p. 3), é

> essencial perceber o impacto que uma perda significativa tem não só no indivíduo, como também no sistema familiar e nas suas interacções. Uma maior consciência e compreensão dos possíveis caminhos que cada um pode percorrer para recuperar de uma perda, permite uma maior aceitação das inúmeras diferenças que o processo de luto tem de pessoa para pessoa.

Nesse sentido, é preciso estar atento aos sentimentos que os familiares da pessoa com deficiência apresentam, logo após o momento em que ocorre o evento que a causa.

O fato é que perdas significativas como as oriundas de morte e das condições de funcionamento do corpo, implicam sempre em luto.

1 **METODOLOGIA E OBJETIVO**

Esse texto, tem por objetivo discutir o luto de um sujeito[4] que perdeu a visão do último olho com acuidade visual aos dezessete anos.

Por ser a perda da visão um assunto que deve ser discutido no meio acadêmico, principalmente nos cursos de formação de professores para educação especial e/ou inclusiva, é também objetivo deste texto contribuir cientificamente com a compreensão desse tema, apresentando aportes teóricos acerca deste; possibilitar a melhoria da qualidade de vida do deficiente e aprimorar os conhecimentos dos profissionais, principalmente da educação, lembrando que seu aluno com deficiência pode, ainda estar enlutado.

É fruto de estudo realizado por meio de uma pesquisa narrativa, ainda em andamento, realizada durante o pós-doutoramento da primeira autora, que está sendo realizado no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem, Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás. Assim, os dados referentes ao luto emergiram do relato da história desse sujeito.

[4] O termo ‘sujeito’ é utilizado nesse texto como forma de enfrentamento aos estigmas que são colocados nas pessoas com deficiência. Tem como função asseverar aos leitores que, apesar da situação de marginalidade que a sociedade lhes impõe, as pessoas com deficiência são seres que possuem uma história e experiências únicas, que agem sobre o mundo e é por ele modificadas. Seres únicos, singulares e em constante construção de sua história.

Compreendemos como significativo discorrer sobre essa temática, visto que "na sociedade moderna as pessoas cegas são evitadas, ignoradas ou superprotegidas (BARCZINSKI, 2001, p.3)" Após a perda da visão ficam enlutadas e diante disso passam por uma profunda reorganização psicológica e isso "requer um amparo urgente para que eles possam lidar com esta perda que influi em todos os aspectos de suas vidas (BARCZINSKI, 2001, p.2)". Deste modo, o luto é um forte interveniente no processo de inclusão da pessoa com deficiência na sociedade, pelo fato de ele ser muito pouco discutido e que compreendê-lo é fundamental para quem deseja incluir. Logo, utilizamo-nos da pesquisa narrativa devido ao fato desta ser "o caminho para se entender a experiência. Desta forma, ao buscar entender a experiência dos sujeitos por meio da narrativa, resgata-se a sua subjetividade, focando as singularidade e particularidades dos sujeitos em face aos processos educacionais (OLIVEIRA, 2017, p. 12150)".

Dessa forma, ao discorrer sobre o luto estamos ponderando sobre o estado em que fica alguém após tomar consciência de uma perda. Logo, procuramos compreender a experiência desse sujeito. O que nos interessou foram os seus sentimentos, sua história, sua vivência com a perda... Enfim, as condições em que se encontrou a partir da perda, pois acreditamos que "as histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros (CLANDININ;CONNELLY, 2015, p. 27).

2 INCLUSÃO E AUTO-EXCLUSÃO

Consideramos a compreensão do luto da pessoa com deficiência, como importante no processo de inclusão, visto que é muito comum que a pessoa enlutada prefira ficar reclusa da convivência com outros e desse modo evita as interações produzindo uma auto-exclusão.

Definimos como auto-exclusão, o processo de afastamento das instâncias sociais da vida social, ou seja, a atitude das pessoas de se afastarem ou deixarem, de se incluir em um grupo, por achar que as suas características não são compatíveis com as dos elementos desse grupo (Dicionário da Língua Portuguesa, 2018).

Nesse sentido a inclusão desse sujeito se torna muito mais difícil, visto que ele mesmo, não a deseja, ou não se considera em condições de se incluir ou aceitar as propostas de inclusão que lhe são apresentadas.

O sujeito, antes reconhecido como normal, depois de ser acometido por uma deficiência, em geral, deixa de acreditar que aquele lugar, outrora conquistado, ainda é seu. Muitas vezes, não encontra mais, nos espaços e sociedade em que participa a acessibilidade antes usufruída e prefere, mesmo que

temporariamente, ficar recluso. Aquilo que lhe era comum e natural, agora lhe é difícil ou impossível. A realidade agora parece difícil e o fim de tudo parece estar logo a frente.

Para Barczinski (2001, p. 5),

> Outras perdas somam-se à perda da visão:
> a) perda da integridade física (o indivíduo sente-se mutilado, está diferente do que era anteriormente e diferente dos que o cercam);
> b) perda dos sentidos remanescentes (há uma desorientação inicial, causando diminuição do tato, olfato, memória, capacidade motora etc.);
> c) perda do contato real com o meio ambiente (como se morresse para o mundo das coisas, perdendo assim um importante vínculo com a realidade);
> d) perda do "campo visual" (olha para algo que não se encontra mais ali – silêncio visual);
> e) perda das habilidades básicas (capacidade de andar; estando só é observado, e estando com outras pessoas sente-se isolado);
> f) perda das técnicas da vida diária (passa por repetidos fracassos nessas atividades que nunca o deixam esquecer que está cego. Ex: comer, beber, funções intestinais, conservar-se limpo e arrumado, despir-se à noite e vestir-se pela manhã, barbear-se, maquiar-se, higiene pessoal, distinguir a pasta de dente do creme de barbear, controlar as contas, contar dinheiro, localizar objetos que derrubava, comer em restaurante etc.). Tais perdas obrigam o deficiente visual a depender, em maior grau, das outras pessoas, restringindo severamente sua autonomia;
> g) perda da facilidade de comunicação escrita (livros, jornais, fotografias, não pode ler a própria correspondência, perdendo a reserva pessoal, e impossibilitado também de assinar o próprio nome);
> h) perda da facilidade da comunicação corporal (postura, gestos, mímica e expressões faciais, não pode ver as reações da pessoa com quem fala);
> i) perda da visão dos rostos familiares, artes etc;
> j) restrições em sua recreação (que poderia ajudá-lo na superação da crise);
> k) perda da obscuridade (não passa mais despercebido na sua rua, por isso muitas vezes rejeita a bengala e qualquer objeto que possa identificá-lo como cego) e outros.

Como se pode perceber, estamos discutindo a perda da visão de um sujeito, no entanto, como apontado por Barczinski (2001), dela recorre muitas outras perdas. Portanto, defendemos que compreender essas perdas, bem como saber como se sente o enlutado e ajudá-lo no processo de superação do luto pode auxiliar no processo de sua inclusão social e consequentemente escolar. Deste modo, a partir daqui apresentamos parte da narrativa[5] do sujeito pesquisado, que nos apresenta como foi, um pouco, de sua vivência com o luto.

[5] Optamos por colocar nossos diálogos com os autores, apenas após a narrativa do sujeito, para que em nenhum momento nossa ideia a atravesse. Elegemos esse modelo inspiradas na obra de Ecléa Bosi intitulada Memória e Sociedade: lembranças de velhos.

3 A EXPERIÊNCIA DO LUTO

Não sei se meu luto já acabou. Talvez, em relação a minha deficiência adquirida no decorrer da adolescência ele tenha amenizado. Passado, não! Até porque, às vezes, sinto falta de ver, enxergar, ter acesso as coisas. Isso dificulta minha vida. Gostaria de ler um livro impresso, que não está digitalizado, ir a lugares sozinho, sem correr riscos, navegar pela rede mundial de computadores, sem auxílio de ninguém e principalmente ler meus e-mails. É muito ruim ter suas correspondências lidas por outros e seus contatos ficarem expostos.

Quando perdi a visão do último olho, tentei me refazer do trauma sofrido aos 17 anos. Me calei por três anos, me escondi, tinha medo de tudo. Só voltei a trabalhar, estudar e ir à escola XX anos depois. Quando retomei a vida, percebi que ela estava passando e eu estava parado no tempo.

Quando voltei a estudar, aprendi ler Braille. Retomei os estudos a partir da 5ª série do ensino fundamental, decidi ser professor ainda na 7ª série, lendo um livro do Autor cearense José de Alencar, Iracema: a virgem dos lábios de mel. Iracema, minha mãe, mulher educada, não sabia assinar o nome, porém respeitava todos.

Às vezes, eu tinha medo, vergonha, receio do preconceito, da discriminação, dos estigmas que a sociedade coloca nas pessoas diferentes. Sentia que era visto como um estranho pelos que erroneamente chamamos de normal.

Eu me sentia mutilado, sem saber o que fazer e para onde ir. Aquele mundo que antes eu via desapareceu de repente. Tenho que andar devagar e nunca mais pude correr. Correr das coisas ou para elas, para os braços de alguém, por exemplo.

Foi muito ruim perder a visão dos rostos de meus familiares e amigos e de nunca mais poder rever as fotografias de muitos momentos e pessoas especiais. A visão dos rostos dos familiares e amigos devagar a gente vai entendendo que é possível reconhecer suas vozes e essa perda ameniza.

Foi muito difícil conviver com o dia-a-dia, de repente as coisas mais simples, como comer, beber e barbear ficaram tão difíceis. Fiquei dependente das pessoas das coisas mais simples como encontrar objetos, reconhecer uma nota de dinheiro e pagar uma conta.

Após alguns anos recolhido em casa, passei a frequentar a igreja. Fui convidado por um grupo de jovens da comunidade católica do bairro onde morava. Fui levado por eles a frequentar o grupo aos domingos. Passei a ir à missa, virei coordenador da comunidade católica, presidi o grupo de jovens da comunidade, fui coordenador da pastoral de jovens da paróquia, a qual minha comunidade era vinculada.

Apesar da participação na igreja eu quase não conversava com ninguém sobre meus sentimentos, pois sentia que as pessoas nem sempre estavam dispostas a ouvir sobre meus sentimentos, dores, temores, perdas e sofrimento. As poucas conversas eram com alguns amigos e amigas do grupo de jovens e com minhas irmãs. Com meus pais jamais conversei, embora eles me apoiassem, certamente não daria espaço para me ouvir, até porque, eram muito simples, não tinham formação, grau de instrução nenhuma. Enfim, não sabia como me orientar. Às vezes penso que eles também estavam muito tristes e vivendo um pouco do que eu vivia. Conversávamos sobre poucas coisas, pois como já afirmei, minhas relações de amizade eram com poucas pessoas, mantinha poucos laços, não tinha muitos amigos, era muito isolado. Eu sentia raiva, medo, vergonha, tristeza. Às vezes caía até em desespero, porém acreditava que tudo isso um dia iria mudar, que iria ter um fim.

Meus familiares, me apoiavam pouco, afinal, eles não sabiam o que fazer e mais do que eu, não tinham a mínima ideia do que significava ser deficiente. Todos eles sentiam muita pena de mim. Meus familiares não acreditavam que eu podia estudar, de me formar, ser um profissional da educação, ser um professor universitário, escrever e publicar meus livros, bem como participar de muitas coisas que participo hoje.

Até hoje não posso afirmar que esses sentimentos desapareceram. Que desapareceram totalmente. Penso que eles ainda estão presentes em minha vida, compõem meu cotidiano, minha rotina, até porque, hoje, moro sozinho, sou separado, mantenho certa descrição dessa situação, afinal, falar a quem?

Mesmo hoje, as vezes não tenho ninguém para conversar, dialogar, compartilhar minhas angústias, sofrimentos, medo, temor, isolamento. Isolamento que ainda temo, mesmo depois de tantos anos. Já se passaram trinta e cinco anos convivendo com a deficiência visual, quatro anos vivendo sozinho, separado da minha família, e, ainda penso que as teorias dos psicólogos em relação a mim, não se aplicou, pois ainda não dou conta de afirmar com segurança que não me sinto enlutado.

4 RESULTADOS

Reafirmando as teorias que dizem que o luto não tem tempo determinado para terminar, o sujeito de nossa pesquisa, revela ter vivido enlutado e afastado do convívio em sociedade por muitos anos, e mesmo depois de tanto tempo, ainda, por vezes, sente que este não terminou.

Se sentindo sem condições de participar da vida em sociedade e seguir de onde parou, nesses anos recluso, onde mal saía de seu quarto, ficou afastado da escola, sem estudar e sem lazer algum.

Como vemos, a exclusão escolar ocorre também por conta do luto. Para o deficiente, a exclusão está lá fora, na sociedade. Os estigmas e os preconceitos serão colocados principalmente lá, por isso é tão difícil enfrentá-la.

De acordo com Amaral (2005, p.238), "algumas consequências drásticas advêm quando o estigma está presente: há a desumanização/coisificação daquele que o recebe e há a potencialização daquele que o impinge. Ao primeiro, cabe o lugar da falta, da falha e do erro; ao segundo, o da completude e do acerto".

Nosso sujeito de pesquisa ficou durante esses anos quase que só em seu quarto, fugindo até das visitas que chegavam em sua casa, porque sentia medo, dos olhares preconceituosos, das perguntas que podiam te fazer, dos estigmas que poderiam te colocar. Ele relata que *sentia que era visto como um estranho pelos que erroneamente chamamos de normal.*

Romper com esse medo pode demorar anos, e esse tempo é utilizado pelo enlutado para se dar conta do ocorrido, se fazer todas as perguntas e só depois tentar romper com todos os sentimentos. Parece ser, depois disso, que outros sentimentos surgem como o desejo de se superar apesar da perda ocorrida, de mostrar que ainda é capaz de muitas coisas e vencer o trauma.

Exatamente como apontado por Barczinski (2001), nosso sujeito de pesquisa relatou sentir a perda da integridade e ter experimentado uma certa desorientação, quando disse que *sentia mutilado, sem saber o que fazer e para onde ir.* Sentiu também a perda das habilidades básicas: *Tenho que andar devagar e nunca mais pude correr. Correr das coisas ou para elas....*

Tudo lhe foi duramente sentido e, aos poucos, superado: *Foi muito difícil conviver com o dia-a-dia. De repente as coisas mais simples, como comer, beber e barbear ficaram tão difíceis. Até que criei estratégias para realizar algumas dessas atividades, tais como contar os degraus de escadas, marcar o início e fim do caminho da gilete de barbear percorrer o meu rosto.*

A perda da autonomia também foi vivência e reclamada por nosso sujeito em sua narrativa quando diz: *Gostaria de ler um livro impresso, que não está digitalizado, ir a lugares sozinho, sem correr riscos, navegar pela rede mundial de computadores, sem auxílio de ninguém e principalmente ler meus e-mails. É muito ruim ter suas correspondências lidas por outros e seus contatos ficarem expostos.*

Dentre tantas perdas ele denuncia também a perda da visão dos rostos familiares, colocando em sua narrativa uma frase capaz de fazer o leitor sentir a dor do narrador: *Foi muito ruim perder a visão dos rostos de meus familiares e amigos e de nunca mais poder rever as fotografias de muitos momentos e pessoas especiais.*

Sensíveis a essas narrativas, apoiamo-nos em Amaral (1995, p.112), para afirmar que "a deficiência jamais passa em brancas nuvens, muito pelo contrário: ameaça, desorganiza, mobiliza". Portanto, aquele que deseja atuar na inclusão dos sujeitos com deficiência, precisa ser capaz de diagnosticar, se este ainda se encontra enlutado, e estar atento às inúmeras perdas que a deficiência impõe, como as apontadas pelo nosso sujeito de pesquisa, como a perda da integridade física; dos sentidos remanescentes; do contato real com o meio ambiente; das habilidades básicas, como correr; das técnicas de vida diária; da facilidade de comunicação escrita; da privacidade, bem como conhecer os sentimentos que tudo isso traz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi discutido, reafirmamos o que dissemos no início deste texto, que o luto é um forte interveniente no processo de inclusão da pessoa com deficiência na sociedade, pelo fato de limitar as interações do cego com o meio ambiente, por trazer limitações que exigirão promoção de acessibilidade arquitetônica e também atitudinal.

Assim, conhecer o luto vivido pelos deficientes é uma tarefa necessária para todos aqueles que desejam incluir. Portanto esse é um conteúdo, que deve, inclusive, ser incluído na formação de muitos profissionais, entre eles, os educadores.

REFERÊNCIAS

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

BARCZINSKI, M.C de. C. Reações Psicologias à perda da Visão. **Revista do Instituto Benjamin Constant,** IBC, Rio de Janeiro, n.18, 2001.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: Lembranças de Velhos. 14. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA. Porto Editora, 2018.

MELO, A. R de P. P. **Processo de Luto**: o inevitável percurso face a inevitabilidade da morte, 2004. Disponível em: http://www.integra.pt/textos/luto.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.

OLIVEIRA, L. D. G de. C. **Pesquisa Narrativa e Educação**: algumas considerações. ANAIS XIII EDUCERE, 2017.

RAMOS, V. A. B. **O processo de luto. Psicologia**. O Portal dos Psicólogos, 2016. Disponível em: http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1021.pdf. Acesso em: 25 de maio de 2019.

V SELT SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS
UNIVERSIDADE, AUTONOMIA E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

PPG ielt Universidade Estadual de Goiás

24, 25 e 26 de setembro de 2019

GT 01– DIVERSIDADE, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL

AS CONTRIBUIÇÕES DA TECNOLOGIA ASSISTIVA NA APRENDIZAGEM DE DISCENTES CEGOS: reflexões a partir da relação dialógica em Bakhtin

Lilian Cristina dos Santos [1] - PPG/IELT/UEG
Marlene Barbosa de Freitas Reis[2] - PPG/IELT/UEG
Carla Salomé Margarida de Souza[3] - PPG/IELT/UEG/SEDUC

Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

Na atual sociedade, tornou-se corriqueiro o uso de diversos recursos de tecnologia, seja para comunicação instantânea, ou para a realização de inúmeras atividades diárias. Independentemente da idade, sexo ou atividade, estes têm sido largamente utilizados no cotidiano, promovendo a interação entre as pessoas. Ao considerarmos esta interação de suma importância para a ocorrência de uma aprendizagem significativa, este artigo, foca em um público e contexto específico; Os discentes cegos no ambiente escolar. Assim, pretendemos analisar as vantagens de se oferecer à esse público, recursos de Tecnologia Assistiva, os quais sejam adaptados às suas necessidades específicas. Nesse contexto, refletiremos ainda, acerca do conceito de relação dialógica proposto por Bakhtin, bem como, acerca das possibilidades provenientes desta teoria, no sentido de propor formas de mediação dos recursos de Tecnologia Assistiva no cenário educacional.

Palavras-chave: Tecnologia Assistiva. Discentes cegos. Relação dialógica.

[1] *Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás/Câmpus Anápolis. Especialista em Gestão em saúde. Professora/tutora vinculada ao Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (CEAR), da Universidade Estadual de Goiás (UEG) – E-mail: lilianpsi2012@gmail.com.*

[2]*Pós-Doutora em Gestão da Informação e Conhecimento pela Universidade do Porto, Portugal. Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela UFRJ. Pedagoga. Atualmente é professora titular da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IEL/UEG/Anápolis) e no curso de Pedagogia da UEG/Campus Inhumas. – E-mail: marlenebfreis@hotmail.com.*

[3]*Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás/Câmpus Anápolis. Pedagoga. Especialista em Docência Universitária; em Educação para a Diversidade e Cidadania; em Libras e Neuropsicopedagogia. Docente titular da UEG/Câmpus Inhumas e da Secretaria de Educação do Estado de Goiás– E-mail:c.salome@hotmail.com.*

INTRODUÇÃO

Segundo Bersch, (2017), a Tecnologia Assistiva (TA), compreende uma gama de recursos e serviços desenvolvidos a fim de contribuir para que pessoas com deficiências disponham de meios funcionais para o desenvolvimento e ampliação de suas habilidades e sejam de fato, incluídas nos diversos seguimentos sociais. A partir desse conceito, o presente artigo objetiva analisar o papel da Tecnologia Assistiva no atual cenário educacional, bem como suas contribuições para a educação de discentes cegos. Além disso, propõe reflexões acerca da importância da relação dialógica para a aprendizagem significativa desse público específico.

Para melhor nos situarmos acerca da abrangência da proposta apresentada, bem como compreendermos as principais características inerentes ao público alvo a que esta se destina, vale salientar que a cegueira corresponde a "Alteração grave ou total de uma ou mais funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente" (SÁ; CAMPOS, 2007, p. 15)

Diante do exposto, a proposta apresenta grande relevância, visto que esta prioriza a necessidade de ampliação e valorização das práticas educacionais inclusivas, bem como da criação e adequação de recursos de Tecnologia Assistiva, os quais permitam com que os discentes cegos tenham acesso às devidas condições para o desenvolvimento de seus estudos. Além disso, a relevância da pesquisa justifica-se ainda, pelo expressivo número de indivíduos cegos existentes no mundo, o que, segundo dados da Organização Mundial da Saúde, consiste em aproximadamente 39 milhões.

Nesse contexto, vale analisarmos a relevância da Tecnologia Assistiva na aprendizagem de discentes cegos, por meio da relação dialógica proposta por Bakhtin, visto que, a partir de pesquisas realizadas, constatamos que a Tecnologia Assistiva por si só, sem uma mediação adequada, não consegue abarcar este fim.

Nessa perspectiva, a fim de provocar reflexões acerca dos temas propostos, torna-se pertinente procurarmos responder ao decorrer do artigo, às seguintes questões: De que forma, os recursos de tecnologia assistiva podem contribuir efetivamente na aprendizagem significativa de discentes cegos? Qual a relevância da relação dialógica nesse processo?

Desse modo, a fim de dinamizar a compreensão do leitor acerca dos temas propostos, este texto está organizado da seguinte forma: primeiro momento, introdução. A diante, abordaremos questões relativas ao conceito de Tecnologia Assistiva, mais especificamente, acerca da definição do termo no Brasil, bem como as principais características da TA, o público a que esta se destina e seu

papel frente ao cenário educacional. Em seguida, abordaremos especificamente, os recursos de Tecnologia Assistiva destinados às pessoas cegas, bem como suas possíveis contribuições na autonomia e aprendizagem desses indivíduos. Por fim, refletiremos acerca do conceito de relação dialógica proposto por Bakhtin e suas possibilidades de mediação a partir do contexto apresentado.

1 TECNOLOGIA ASSISTIVA: CONCEITO E CONTEXTUALIZAÇÃO

Atualmente, diversos movimentos vêm sendo percebidos em torno do mundo, no sentido da promoção de recursos de Tecnologia Assistiva – TA, os quais sejam capazes de proporcionar vida independente e autônoma aos indivíduos com deficiências. No Brasil, esses movimentos ganharam força a partir do ano de 2006, mais especificamente, em 16 de novembro, com a instauração da portaria nº 142, por meio da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República - SEDH/PR, a qual instituiu o Comitê de Ajudas Técnicas – CAT, que contou com a contribuição de vários especialistas no assunto, além do apoio de órgãos governamentais, estabelecendo dentre outros, os seguintes objetivos:

> apresentar propostas de políticas governamentais e parcerias entre a sociedade civil e órgãos públicos referentes à área de tecnologia assistiva; estruturar as diretrizes da área de conhecimento; propor a criação de cursos na área de tecnologia assistiva, bem como o desenvolvimento de outras ações com o objetivo de formar recursos humanos qualificados e propor a elaboração de estudos e pesquisas, relacionados com o tema da tecnologia assistiva. (BRASIL – SDHPR, 2012)

A partir de então, a fim de regulamentar e contextualizar o termo no Brasil, após análise acerca de inúmeros referenciais de Tecnologia Assistiva advindos de diversos países, o CAT aprovou em 14 de dezembro de 2007 o conceito de Tecnologia Assistiva, como sendo:

> 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 - SDHPR. – Comitê de Ajudas Técnicas – ATA VII)

Doravante tais avanços em torno do reconhecimento da Tecnologia Assistiva enquanto prática educativa capaz de promover a inclusão de pessoas com deficiências em diversos seguimentos, surgiu a necessidade da constante recriação de atividades pedagógicas que caminhassem na direção contrária

à paradigmas tradicionais de uma educação segregadora, a fim de acolher as diferenças e encarar a aprendizagem como um fenômeno heterogêneo e destoante, com ritmos e características próprias. ABRAMOWICZ (1997.)

Como exemplo de recursos de tecnologia assistiva que contribuem para a ascensão educacional e social da pessoa com deficiência, dentre outros, podemos citar os seguintes: softwares de comunicação alternativa e aumentativa, recursos de mobilidade pessoal, teclados virtuais com varreduras e acionadores, mouses diferenciados, textos ampliados, textos em Braille, textos com símbolos, leitores de tela, e lupas manuais. (GALVÃO FILHO, 2009)

Nesse aspecto, a Tecnologia Assistiva mostra-se a partir das mais simples até as mais complexas adaptações, as quais são pensadas a fim de contemplar e valorizar as diversas formas de ensinar e aprender, além de considerar as inúmeras necessidades provenientes de determinada condição humana, seja esta motora, intelectual, visual, entre outras.

Nessa perspectiva, abordaremos no tópico a seguir, a utilização dos leitores de tela e suas contribuições na ascensão social e intelectual dos indivíduos cegos.

2 OS LEITORES DE TELA E SUAS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES NA APRENDIZAGEM DE DISCENTES CEGOS

Os leitores de tela, por proporcionarem autonomia à pessoa cega quanto à utilização do computador, vem sendo largamente utilizados por todo o mundo. Segundo informações contidas no site “O ampliador de idéias” (2017), estes compreendem softwares criados para interagir com o sistema operacional do computador, capturando as informações existentes em forma de texto e as convertendo em retorno falado, por meio de sintetizadores de voz.

A navegação com esses softwares é realizada por meio de um teclado comum, dispensando a utilização do mouse. Dessa forma, para que o indivíduo cego utilize um computador com leitor de tela, não é necessária nenhuma adaptação ao teclado, como por exemplo, relevos em braile. Isso, porque ao digitar uma determinada tecla, o software já oferece automaticamente ao usuário, o retorno falado correspondente à tecla digitada.

Conforme artigo publicado em 2017 no site supracitado, dentre os leitores de tela frequentemente utilizados atualmente, podemos destacar os seguintes: jaws, virtual vision, dosvox, nvda, orca e voiceover. Abaixo, apresentaremos as principais características respectivas à cada um.

Jaws: projetado pela FreedomScientific, este vem destacando-se como o principal leitor de tela do mercado, por ser considerado pela maioria dos usuários, como o mais completo entre os leitores de tela desenvolvidos para a plataforma Windows. Esse software permite à seus usuários, acesso às principais funcionalidades do sistema, envolvendo dentre outras, a manipulação de pastas e arquivos, configuração e personalização do sistema, criação e edição de documentos existentes no pacote office e navegação em diversos sites.

Virtual vision: criado no ano de 1998 pela empresa brasileira Micropower, atualmente o software está em sua versão 10 e funciona em ambiente Windows, interagindo com programas comumente utilizados no computador, dentre outros, word, excel, internet explorer, outlook e Skype.

Dosvox: desenvolvido pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NCE UFRJ), este opera em sistema Windows. Atualmente, trata-se do leitor de tela mais indicado para crianças e jovens cegos ou com baixa visão. Isso, porque grande parte das mensagens sonoras emitidas pelo leitor, são feitas por vozes humanas gravadas, o que acaba por reduzir significativamente a presença de fatores estressores, como por exemplo, os provocados pela frequente utilização dos leitores com vozes sintetizadas, os quais emitem sons robóticos.

Nvda: iniciado pelo jovem australiano Michael Curran no ano de 2006, este opera em sistema Windows. Atualmente, vem sendo desenvolvido pela empresa americana Nv Access e trata-se de um leitor de tela gratuito e de código aberto, podendo ser adquirido a custo zero. Em se tratando dos quesitos de funcionalidade e interação com o sistema Windows, este mostra-se inferior aos seus principais concorrentes comerciais (jaws, virtual vision e dosvox). Contudo, a cada nova versão, vem demonstrando expressiva evolução.

Orca: desenvolvido pela Accessibility Program Office Of Sun Microsystems, assim como o Nvda, este também consiste em um leitor de tela gratuito. O diferencial neste software, é que ele funciona a partir do sistema operacional Linux. Uma expressiva vantagem presente neste leitor, é que ele também funciona como ampliador de tela. Desse modo, este mostra-se acessível, tanto aos usuários cegos, quanto os com baixa visão.

Voiceover: desenvolvido pela empresa americana Apple, este leitor de tela encontra-se presente em todos os produtos desta marca, dentre outros, iphone, ipad, appletv e macbook. Isso garante total autonomia ao usuário cego, visto que, ao adquirir qualquer um desses produtos, este já possui acesso imediato à todas as suas funcionalidades, não dependendo de um vidente para a instalação de um leitor que torne o produto acessível.

Vale destacar que, dentre os leitores de tela desenvolvidos para funcionamento no sistema operacional Windows, os mais completos atualmente são o jaws e o virtual vision. Contudo, o valor da licença para utilização destes softwares, ainda é inacessível à grande parte do público alvo à que estes se destinam.

A partir das informações expressas neste tópico, torna-se válido conceber que, a depender das necessidades específicas de cada usuário, todos os recursos de Tecnologia Assistiva apresentados, possuem extrema relevância na ascensão social dos indivíduos cegos, podendo contribuir sobremaneira, nas atividades desenvolvidas no âmbito educacional. Portanto, para que estas surtam efeito significativo, é indispensável que a utilização desses recursos conte com uma mediação adequada. E é nesse contexto que abordaremos a seguir, as contribuições Bakhthinianas, enquanto possibilidades de otimização desse processo.

3 AS CONTRIBUIÇÕES BAKHTINIANAS PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE DISCENTES CEGOS

A partir de seus construtos teóricos em torno da linguagem, Mikhail Bakhtin deixa claro que esta se constitui não enquanto um sistema autônomo, mas como um processo ininterrupto de interação, mediado pela relação dialógica. Nessa perspectiva, conceitua o diálogo enquanto um fenômeno infinitamente mais abrangente que a comunicação audível entre os interlocutores, mas como algo capaz de abarcar as múltiplas formas de comunicação verbal existentes.

> O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra "diálogo" num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, 2006, p. 124.)

Nesse contexto, a fim de defender sua teoria enunciativo discursiva, marcada pelo dialogismo, Bakhtin/Volochínov, em sua obra Marxismo e Filosofia da Linguagem (2006), no capítulo 5 (Língua, fala e enunciação), contextualiza sua perspectiva, recorrendo primeiramente, às duas concepções de língua/linguagem anteriormente reconhecidas: o "subjetivismo individualista" e o "objetivismo abstrato".

No tocante à primeira vertente, o "subjetivismo individualista", a linguagem é compreendida enquanto expressão do pensamento, sendo relacionada à ideia de um ser único, detentor de todo o

conhecimento, cuja consciência é autônoma. De acordo com tal concepção, a expressão se constitui no interior da mente, sendo sua exteriorização, uma mera decodificação. Nesse contexto, a lógica do pensamento, bem como sua enunciação, dependerão exclusivamente do emprego de regras gramaticais, desprezando-se assim, a presença do outro, tal como as circunstâncias que permeiam a ocorrência de determinada ação. “conhecer língua materna, muito mais que se valer de termos sofisticados pela erudição, era conhecer as normas que regiam a língua. Assim, conhecer língua significava dominar a gramática da língua: sua história e suas normas” (ZANINI, 1999, p. 80).

De acordo com essa perspectiva, tanto o falar, quanto o escrever “bem”, encontram-se atrelados a um conjunto de regras impostas a partir da norma culta, desconsiderando-se a realidade e os contextos de uso da língua. Nessa ótica, o ato de ler, reduz-se unicamente a decodificar os sinais linguísticos emitidos pelo autor e reconhecer seu pensamento, sem margem para qualquer forma de interpretação adversa. “A leitura é vista, também, tradicional e prioritariamente, como extração de sentidos, fixados pelo autor do texto ou por um leitor autorizado” (PERFEITO, 2005, p. 31).

A segunda concepção refletida por Bakhtin/Volochínov, refere-se à linguagem enquanto instrumento de comunicação, relacionando-se aos pressupostos do “objetivismo abstrato”, por compreender a linguagem, tão somente como o ato de um emissor transmitir determinada mensagem a um receptor, sobrepondo-se a este, sem que essa transmissão dependa de qualquer relação histórica ou social. Nesse contexto, a “língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (TRAVAGLIA, 1996, p. 22).

Tal perspectiva sugere uma forma de comunicação pronta e acabada, na qual a língua é enxergada como sendo exterior ao seu uso, desconsiderando-se assim, tanto os interlocutores envolvidos, quanto as influências do período histórico vigente. Nesse aspecto, “deixava clara uma concepção de linguagem que previa um sujeito capaz de internalizar o saber, que estava fora dele, por meio da repetição, de exercícios que estimulassem a resposta, de forma que ele „seguisse o modelo” (ZANINI, 1999, p. 81).

Em contraposição à essa ideia de linguagem enquanto instrumento que privilegia a formação de estruturas de comunicação pré-definidas, nas quais os indivíduos tenham que se adequar, ignorando o meio social, cultural e a historicidade que permeia suas vivências cotidianas, Bakhtin (1997a, p.282), declara que “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”. E é a partir desse princípio, que o autor conceitua a linguagem enquanto processo de interação.

Desse modo, ao reconhecer a constituição dos sujeitos enquanto um fenômeno ideológico, social e histórico, no qual estes interagem entre si e com o meio em que se encontram inseridos, Bakhtin ressignifica as duas correntes anteriormente adotadas, dando lugar a uma teoria enunciativo-discursiva, a qual privilegia a fala enquanto um fenômeno social, num movimento ininterrupto de relação dialógica, que permite aos interlocutores, reconhecerem-se por meio dessas relações.

> Assim, na prática viva da língua, a consciência lingüística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática lingüística. (BAKHTIN, 2006, p. 96.)

Nessa perspectiva, cabe afirmar que, conforme as ideias propostas por Bakhtin, a palavra não constitui um elemento neutro. Ao contrário, esta representa um fenômeno ideológico, carregado de diferentes formas de significação, a depender do contexto em que é empregada.

> Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 2006, p. 97.)

Ao retornarmos às reflexões propostas no tópico anterior, torna-se pertinente encararmos que a integração dos diversos recursos de Tecnologia Assistiva ao contexto escolar, representa uma real possibilidade para a ocorrência da aprendizagem significativa entre os discentes cegos. É notório que estes, por proporem uma adequação às reais necessidades apresentadas por seus usuários, ao contrário de encaixarem-se em estruturas rígidas e imutáveis, propõem um novo olhar em torno dos processos de ensino e aprendizagem, nos quais a padronização oferece lugar à heterogeneização, de modo a reconhecer a pluralidade e a diversidade humana, enquanto o ponto de partida para a interação social.

> Em suma, um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável. (BAKHTIN, 2006, p. 97).

Corroboramos com as ideias emitidas pelo autor a partir da citação proposta acima e, ao aplicá-la ao contexto escolar, torna-se pertinente conceber a interação, como uma alternativa viável

para agregar a este ambiente, diferentes instrumentos e formas de aprendizagem, a fim de que os indivíduos, ao sentirem-se verdadeiramente acolhidos em suas diferenças, também sintam-se encorajados a interagir e aprender uns com os outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões propostas, torna-se pertinente afirmar que, conforme explicitado ao decorrer deste artigo, os recursos de Tecnologia Assistiva possuem expressiva relevância na mediação dos processos de ensino e aprendizagem dos discentes cegos. Isso porque promovem o acesso desse público aos diversos conteúdos propostos no ambiente escolar, além de propiciar a ocorrência da interação social.

Quanto às contribuições Bakhtinianas no processo de aprendizagem significativa dos discentes cegos no contexto escolar, pensamos serem estas extremamente valiosas, visto que supõem um olhar abrangente em torno da aprendizagem, valorizando as múltiplas formas de comunicação existentes, bem como a necessidade de que estas sejam criteriosamente adequadas à cada situação específica.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Jaqueline. *Para além do fracasso escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, M. Marxismo e Filosofia da Linguagem. Tradução

Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BERSCH, R. *Introdução à Tecnologia Assistiva*. CEDI – Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil. Porto Alegre: 2017. Disponível em: <http//www.assistiva.com.br> Acesso em: 15 maio. 2018.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. *Tecnologia Assistiva*. Brasília: CORD, 2009. 138 f. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br>. Acesso em: 02 jan. 2019.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & Diálogo*. Ideias Linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FIORIN, José Luiz. O dialogismo. In: *Introdução ao Pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006. P.18 -59.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. *Ambientes Computacionais e Telemáticos no Desenvolvimento de Projetos Pedagógicos com Alunos com Paralisia Cerebral*. 2004. 146 f. Universidade Federal da Bahia, 2004. Disponível em: <http://www.santoandre.sp.gov.br/pesquisa/ebooks/368512.PDF>. Acesso em: 26 dez 2018.

O AMPLIADOR DE IDEIAS. 6 leitores de tela para seu computador. 2017. Disponível em:http://oampliadordeideias.com.br/6-leitores-de-tela-para-seu-computador/. Acesso em: 15 jun. 2019.

PERFEITO, A. M. Concepções de Linguagem, Teorias Subjacentes e Ensino de Língua Portuguesa. In: RITTER, L. C. R.; SANTOS, A. R. (Orgs.). Concepções de Linguagem e Ensino de Língua Portuguesa. *Coleção Formação de Professores EAD*, n. 18. Maringá: Eduem, 2005, v. 1, pp. 27- 79.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e Interação*: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 1996.

ZANINI, M. Uma Visão Panorâmica da Teoria e da Prática do Ensino de Língua Materna. In. *Acta Scientiarum*, 21(1), Maringá, 1999, p. 79- 88.

GT 01– DIVERSIDADE, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL

COMO OS DOCENTES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ANÁPOLIS ABORDAM O TEMA DIVERSIDADE CULTURAL EM SALA DE AULA

Mirian Taynara Silva de Castro[1] - UniEVANGÉLICA
Sandra Elaine Aires de Abreu[2]–UEG - UniEVANGÉLICA

Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

O presente artigo se propõe a discutir o tema diversidade cultural, especialmente no âmbito do ensino escolar. Desse modo, propõe-se realizar uma análise de como a diversidade cultural é trabalhada em uma escola municipal de Anápolis-GO. Portanto, esse estudo tem como objetivo compreender o termo diversidade cultural, apontar os conteúdos trabalhados nas turmas de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental dessa escola e realizar uma análise da prática pedagógica dos professores em cima dos autores estudados. Desse modo, enfatizando a importância de ensinar a diversidade cultural na escola, desenvolvendo a conscientização e compreensão em relação ao estilo de vida, linguagem, etnia, modelo familiar, crenças, vestimentas entre outras diferenças presentes no contexto escolar e social do aluno. A pesquisa em questão é de caráter qualiquantitativa, desenvolvida por meio de pesquisa de campo, aplicação de questionários e pesquisa bibliográfica a partir de artigos, documentos e obras publicadas sobre o tema abordado, delimitando o que é essencial ao objeto de estudo, buscando assim, compreender a forma como a diversidade cultural é abordada no ambiente escolar, tendo como premissa as teorias de autores que amparam à temática. Assim sendo, trata-se de olhar a diversidade cultural e sua pluralidade, bem como a relevância de abordá-la no meio escolar, comtemplando o processo de formação dos sujeitos.

Palavras-chave: Diversidade Cultural. Ensino. Escola.

INTRODUÇÃO

A Diversidade Cultural é um tema da atualidade, estando presente nas diferentes esferas sociais e nos diversos grupos etários. Dessa forma, enfatiza-se a importância da temática para ser

[1]Discente do curso de Pedagogia da UniEVANGÉLICA.. E-mail: miriancastroo@outlook.com.
[2]Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Docente dos cursos de Pedagogia na UniEVANGÉLICA e na Universidade Estadual de Goiás (UEG), Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas (CCSEH), onde atua também no Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologias (PPG-IELT/CCSEH-UEG).E-mail: sandraeaa@yahoo.com.br.

trabalhada durante a formação escolar do indivíduo, assim, partindo do princípio que o ambiente escolar possui grande diversidade, seja de caráter ético, social ou cultural. De acordo com Morais e Velanga (2017), a educação escolar permite a preservação da diversidade cultural, sendo a sala de aula o lugar onde os estudos sobre as diferentes culturas podem fazer a diferença na vida das pessoas.

Na matriz curricular proposta pela Secretaria Municipal de Educação de Anápolis, o tema Diversidade Cultural deve ser trabalhado nas escolas do município no mês de agosto e, para tal, os professores devem organizar o seu trabalho na perspectiva de atender os conteúdos sugeridos nesse documento. No entanto, a partir de observações realizadas na prática do estágio supervisionado em uma escola municipal de Anápolis, foi possível observar que no ambiente escolar ela é discutida de forma seletiva, ou seja, dentro da diversidade existente apenas alguns temas são abordados, o que limita a discussão e consequente reflexão sobre o assunto.

No intuito de compreender melhor como se dá a prática pedagógica das professoras das turmas do 4º e 5º ano de uma escola municipal de Anápolis-GO, foi enviado um questionário para cada uma das professoras no intuito de verificar a forma como elas analisam e trabalham a respeito da diversidade cultural. O questionário foi composto por oito questões e oferecido um tempo para que elas pudessem respondê-lo, as questões deviam ser respondidas com sim ou não e mediante a alternativa escolhida foi pedido para que elas justificassem seu posicionamento.

O artigo está dividido em duas seções. Na primeira será tratada a compreensão de Cultura e Diversidade Cultural segundo pesquisas de caráter bibliográfico. Em seguida será descrito, por meio de observações, as práticas e os conteúdos abordados pelas professoras de 4° e 5° ano do Ensino Fundamental da escola pesquisada, finalizando com a realização da análise da prática pedagógica das professoras com base no que são apontados pelos autores.

1 CULTURA E DIVERSIDADE CULTURAL: BREVE CONTEXTO

Desde o século XIX há a preocupação em estudar diferentes culturas e discutir sobre elas, na medida em que aconteciam os contatos entre os povos e nações distintas esses estudos foram sendo desenvolvidos. Os encontros nem sempre aconteciam de forma amigável, fazendo que as preocupações culturais se voltassem para compreensão das sociedades modernas e industriais, contudo, não houve uma definição nítida e total sobre o que seja de fato a cultura. A associação da cultura ao estudo, educação e formação escolar não pode ser ignorada, porém, muitas vezes ao falar de cultura é realizada uma referência única às manifestações artísticas, festas, lendas ou cerimônias

tradicionais (SANTOS, 1987).

Ao se tratar de cultura nota-se que um dos princípios indispensáveis é o das multiplicidades existentes no modo de vida de povos e nações, o que faz com que seja impossível citar a cultura sem que se faça referência a essa diversidade. De acordo com Santos (1987), os autores da Grécia, Roma e China antiga já refletiam sobre o assunto, no entanto, o tema só começou a ser desenvolvido a partir do século XVIII na Alemanha, com filósofos decididos a interpretar e compreender as peculiaridades dos costumes e crenças, a fim de entender a história da humanidade.

Daí em diante a cultura foi usada constantemente como característica de afinação, sofisticação e de uma educação considerada adequada para ser adotada dentro de um contexto social. Todavia, somente a partir do século XIX, com o domínio das nações europeias industrializadas frente aos povos mundiais, que foram intensificadas as inquietações sobre cultura. Sua sistematização foi entendida como forma de influenciar outras sociedades, com a finalidade de conquistar novos mercados, desse momento em diante houve uma preocupação com a cultura, passando a ser vista como objeto de estudos e discussão das ciências humanas.

Conforme a sociedade fora evoluindo e progredindo, sobretudo em relação ao modo de pensar, houve uma espécie de ruptura com a visão religiosa, que até então impunha modelos de comportamentos e das relações sociais, já no século XIX há um avanço de uma visão laica do mundo social e da vida humana. Assim também, surgem novas teorias de que as alterações são produzidas e apoiadas em outros modos de vida e por seu contexto histórico-social, isso se controvertia com as teorias dominantes de cunho religioso que defendiam a atuação de uma divindade na criação do homem e da sua cultura. Com isso a cultura contribuiu para o predomínio político e econômico por parte das nações dominantes, impondo aos povos subjugados suas concepções culturais, assim sendo, a preocupação cultural fez-se tanto da precisão por conhecimento quanto as relações de poder (SANTOS, 1987).

Com base na construção histórica da cultura brasileira, Leite (2014) adverte que houve imposição dos povos europeus, um exemplo disso foi quando os portugueses chegaram ao Brasil estabelecendo aos índios como deviam se comportar e caracterizando suas práticas como um modelo que deveria ser abolido. Outro fator que pode ser ressaltado diz respeito à forma dos batismos dos escravos na doutrinação cristã, pois os senhores ordenavam que eles abandonassem seus cultos e suas crenças e, por vezes, até mesmo seus nomes. Consequentemente, ao pensar as práticas anteriores com base na sociedade atual, percebe-se que nos diferentes povos a diversidade cultural sempre esteve presente, modificando-se de contexto para contexto e que as imposições de culturas sempre foram

em busca da dominação de um povo (SANTOS, 1987).

Assim sendo, é possível compreender que a cultura se caracteriza como aquilo que é produzido pelo indivíduo, seus relacionamentos, valores, crenças, costumes e suas concepções de mundo. Morais; Velanga (2017) ressaltam que é pela cultura que o sujeito se humaniza, ela está presente em todos os grupos sociais e é transmitida de geração em geração. Todas as nações ou povos produzem cultura, a qual precisa ser entendida e respeitada, buscando compreender qual é a visão de mundo criada nesse contexto cultural. Dessa forma, fica claro que a diversidade cultural não é apenas um conjunto de ideias, porém, uma motivação para as relações sociais.

2 O ENSINO DA DIVERSIDADE CULTURAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL EM ANÁPOLIS

As escolas municipais de Anápolis contam com uma matriz curricular que serve como base, norteando os conteúdos que devem ser trabalhados em sala de aula. Essa matriz é construída por uma comissão definida pela Secretaria Municipal de Educação, contudo, o professor é responsável por escolher a forma de abordar os temas que são estabelecidos. Os dados analisados nesse artigo foram coletados durante dois anos, a partir da realização dos estágios curriculares do curso de Pedagogia em uma escola municipal de Anápolis. Agosto foi o mês definido pela matriz curricular do município para trabalhar o tema da diversidade cultural, e o estágio possibilitou a observação da metodologia e dos conteúdos abordados nas turmas de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I durante esse mês do ano de 2018.

Nas turmas observadas há apenas uma professora para cada sala, ou seja, ela é a docente regente e responsável por aplicar todas as matérias definidas no currículo. Foi possível perceber a partir das observações que, seguindo a matriz curricular, cada professora aborda o tema de forma diferente. No entanto, há um foco maior em trabalhar as festas e os personagens folclóricos das diferentes regiões brasileiras, como por exemplo, em um projeto que a escola mantém que prevê uma exposição no dia 22 de agosto, dia que se comemora o Folclore, e que cabe a cada docente decidir o que seus alunos irão construir para exporem nessa data (PPP da escola, 2018).

Em uma das aulas observadas, a professora do 4° ano iniciou fazendo um trabalho manual, relacionado aos personagens folclóricos, no qual os alunos fizeram um origami do Saci-Pererê e, com material reciclado, o Boitatá e a Mula-sem-Cabeça. Em seguida, ela contou uma história envolvendo o personagem trabalhado no momento anterior, denominado de “motivando”, e, dessa forma, todo

conteúdo trabalhado posteriormente nas diferentes disciplinas daqueledia contemplaram os personagens confeccionados, como, por exemplo, as resoluções de problemas matemáticos que envolviam personagens, tais como, o Saci, a Sereia Iara, a Mula-sem-Cabeça, o Boi-Bumbá e o Lobisomem (DIÁRIO DE CAMPO, 2018)[3].

Na disciplina de Língua Portuguesa também foi possível observar a presença dos personagens folclóricos no texto e na cruzadinha realizada pelos alunos. Após apresentar as histórias e características dos principais personagens folclóricos brasileiros, a professora desenvolveu um projeto que foi exposto no dia 22 de agosto, que consistia na confecção de um painel feito com origamis dos personagens folclóricos estudados para exposição (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

A professora do 4° ano trabalhou a história (folclore) e a construção dos personagens (sustentabilidade), uma vez que através da possibilidade de construção do seu próprio brinquedo com material reciclável, tendo em vista que maioria das vezes ao serem descartados no lixo demoram décadas para se decomporem; os alunos passam a contribuir na preservação do meio ambiente. Ao adotar essa prática, a docente está relacionando os conteúdos de forma que façam sentido para o aluno, ou seja, contextualizando-os com a realidade dele. Desse modo, a professora ampliou o tema abordado, proporcionando aos discentes também a conscientização de brinquedos sustentáveis.

Já no 5° ano, ao contrário das turmas anteriores do Ensino Fundamental que foram observadas, é possível notar que não há tanta contação de histórias, e o momento de motivação não envolve mais trabalhos manuais. Assim sendo, para abordagem da diversidade cultural, a professora decidiu explorar as festas regionais brasileiras através de textos de diversos gêneros, tais como, fantasia, drama, romance, suspense e outros. A história era contada no início da aula, e em seguida a professora fazia a roda de conversa com os alunos a fim de analisar a história, promovendo um momento de reflexão e trocas acerca dos pensamentos dos alunos (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Após a conversa, os alunos criavam sua própria história tendo como base a história contada, registrando-a no caderno. Nas disciplinas de Matemática, Geografia e as demais, diferentemente da professora do 4° ano, que não trabalhava o assunto, no entanto, explorava-o de forma ampliada, através de ditados populares ou dos significados das palavras que surgiam nos textos e que os discentes ainda desconheciam. A professora do 5º ano elaborou para a exposição durante o projeto do Dia do Folclore, juntamente com os alunos, um varal de livretos, que foram produzidos pelos próprios alunos, sendo o

[3] Arquivo pessoal da autora. Decorre das anotações realizadas durante o período do Estágio Supervisionado no ano de 2018.

gênero textual escolhido por cada educando, tendo como regra apenas o tema de folclore (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

A professora do 5° ano, ao confeccionar os livretos com seus alunos, estimulou-os na leitura e na escrita, ao mesmo tempo em que os discentes se apropriaram do conteúdo estudado. Afinal, o processo de construção dessa atividade proporcionou o desenvolvimento das habilidades individuais e autoconfiança de cada aluno, uma vez que é o professor que possibilita ao discente o acesso às relações humanas que não estão normalmente à disposição no seu cotidiano (NOGUEIRA, 2000). Outro ponto de destaque foi o da valorização da literatura e a variedade cultural nela existente, para Silva (2008) os professores têm como dever o de proporcionar ao educando situações que relacione os textos que trabalharam com a realidade, possibilitando-o expor suas ideias.

No dia da exposição pode ser observado que todas as salas, do 1° ao 5° ano, levaram trabalhos relacionados ao folclore. Os anos iniciais, alfabetização (1° ao 3°), expuseram pinturas e desenhos de personagens folclóricos, o 4° ano o painel de origamis e o 5° ano os livretos. A estratégia utilizada por cada professora foi desenvolver os trabalhos a partir da criatividade dos alunos, ainda que os personagens abordados nesse ano letivo já houvessem sido trabalhados com os alunos nas séries anteriores, visto que a maioria dos alunos estuda na escola desde o 1° ano, dando continuidade até o 5° ano (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Desse modo, os alunos estudam, na sua grande maioria, durante todos os anos do Ensino Fundamental I o tema Diversidade Cultural sob a perspectiva do folclore brasileiro. Esses mesmos alunos conheciam histórias criadas por uma crença em comum, mesmo havendo diferenças nos nomes dos personagens e na forma como é contada a história de região para região. Foi possível notar que no caso dessa escola, há uma limitação em trabalhar a diversidade cultural, talvez por opção da gestão ou mesmo por parte dos professores, o que demonstra a oferta de um conhecimento com certa carência de reflexão para os alunos.

Embora haja grande capacidade criativa das professoras, abordagem do tema da diversidade cultural não é feita em sua totalidade, ou seja, contemplando a amplitude do tema, afinal, a matriz curricular limita o trabalho das professoras sob o viés das festas regionais brasileiras, enfatizando o folclore nacional. Entretanto, com base na compreensão de cultura e diversidade cultural e na importância de se trabalhar esse tema, mesmo havendo uma limitação por parte da matriz municipal curricular, as professoras têm possibilidade de expandir o seu trabalho, utilizando das mesmas práticas para alcançar a formação cidadã dos educandos. O docente em sua função tem como dever desenvolver

a conscientização e compreensão em relação ao estilo de vida, linguagem, etnia, modelo familiar, crenças, vestimentas e outras diferenças presentes no contexto escolar e social do aluno.

Cada cidadão traz consigo uma bagagem que foi construída por meio de suas vivências, o que alicerça e compõe sua cultura. Entretanto, Leite(2014) diz que alguns grupos podem sofrer com a imposição cultural que estabelece valores e normas para com o outro, essa imposição nega características que implicam a homogeneidade do ser, buscando modelar o indivíduo conforme as perspectivas de um determinado grupo social. O autor supracitado aponta ainda que a cultura é o desenvolvimento intelectual do homem, seus costumes, valores e suas concepções de mundo, nesse contexto a escola pode agir na (re)produção da cultura. Contudo é possível compreender que as práticas pedagógicas devem contemplar a diversidade cultural, preparando o discente para conviver em sociedade.

Em busca de uma maior compreensão da prática pedagógica dessas docentes no que diz respeito ao tema diversidade cultural, foi enviado a elas um questionário com as seguintes questões, para uma melhor análise das respostas foi pedido na explicação do questionário que todas as respostas fossem justificadas. No que denota a relevância do ensino da diversidade cultural, foi feita a seguinte pergunta: Como docente, você acredita o ensino da diversidade cultural na escola tem importância para formação cidadã do aluno? Ambas as professoras responderam sim, porém, em função da ausência de justificativa, não há elementos que validem essa importância de tratar o tema de forma crítica com os alunos. Sobre os conteúdos ofertados na matriz municipal de Anápolis, foi perguntado: Você considera que os conteúdos sugeridos pela matriz municipal de Anápolis são suficientes para aprendizagem dos alunos sobre o tema? Tanto uma quanto a outra responderam não, apontando que esses são insuficientes para uma melhor compreensão e formação do aluno sobre a diversidade cultural; no entanto também não especificam sobre a necessidade de outros conteúdos.

Ao tratar da ampliação do ensino de diversidade cultural, foi colocado em pauta a seguinte questão: Você acredita que os conteúdos propostos por essa matriz limitam o trabalho do professor? As professoras alegaram que sim, mas não justificaram o motivo desses conteúdos limitarem seu trabalho em sala de aula. Sobre a importância da abordagem de outros conteúdos foi perguntado: Você considera importante abordar outros conteúdos sobre diversidade cultural além dos sugeridos na matriz? As professoras concordam na resposta novamente que sim, entretanto novamente não justifica a resposta, o que deixa somente a observação feita para analisar as práticas pedagógicas de ambas.

Na pergunta de número cinco foi colocado em questão: Em sua opinião, ampliar o ensino sobre diversidade cultural influencia no processo de inclusão? Novamente as duas responderam sim, porém

não disseram por qual motivo esse ensino influencia no processo de inclusão. A pergunta a seguir foi colocada como forma de compreender melhor a concepção de educação das professoras, para isso foi perguntado: Você concorda com a abordagem em sala, sobre os diferentes modelos: familiares, religiosos, concepções políticas e tudo que envolve as diferentes culturas presentes na sociedade? A professora do 4° ano respondeu que sim, já a professora do 5° ano respondeu que não. Nessa questão podemos perceber que ao colocar em pauta uma pergunta que envolve diretamente a diversidade existente no espaço escolar. As concepções pedagógicas de educação tradicional e de educação crítico social se afrontam, pois, essas respostas embora não tenham sido justificadas por nenhuma das professoras, podem ser entendidas como cada professora atuaria e abordaria a diversidade cultural, quando notórias no contexto escolar.

Na questão de número sete no questionário aplicado foi: Em sua opinião, o professor que ignora a diversidade cultural presente na sociedade contribui para o aumento da intolerância? Nessa pergunta as duas professoras responderam que sim. Essa resposta é coerente para a professora do 4° ano analisando a resposta da pergunta anterior, já para a professora do 5° ano ao dizer sim, fica aparente certa contradição em suas respostas uma vez que ela não concorda com a abordagem em sala de aula dos diferentes estilos de vida presentes no âmbito estudantil. Faz-se difícil compreender o viés das suas respostas uma vez que não foi justificada nenhuma das questões.

A última pergunta para as duas professoras foi: Você acredita que o professor tem algum papel no combate contra os preconceitos existentes na sociedade relacionados à diversidade cultural? Tanto a professora do 4° ano quanto a do 5° ano responderam que sim. A colocação dessa questão inicialmente era observar como as professoras compreendem a diversidade cultural e a importância de abordá-la em sala de aula para formação cidadã do educando e para o combate aos diversos tipos de violências relacionados a esse tema.

Analisando as concepções dos autores e os estudos relacionados ao ensino escolar presentes nessa pesquisa, a falta de justificativas e de um posicionamento concreto nas respostas das docentes pode apontar um desinteresse ou falta de conhecimento formativo no assunto. Assim, foi possível perceber uma possível desvalorização em relação à pesquisa ou até mesmo uma indiferença com a temática. Deste modo, embora tenham respondido, não houve como abranger uma intencionalidade concreta das docentes em suas respostas.

Ao trabalhar a diversidade cultural na escola é preciso fazer uma mediação reflexiva, promovendo a interação e o impacto entre as diferentes culturas. Através da pluralidade há o reconhecimento dos diferentes sujeitos socioculturais, assim como a abertura para a manifestação e

valorização das diferenças. No entanto, a escola tem dificuldade em lidar com essa pluralidade e diferença, silenciando-a e neutralizando-a, estando mais confortável com a homogeneização e a padronização (GOMES, 2000). Há uma necessidade de práticas educativas que promovam a diversidade no âmbito escolar, que lutem pelo direito e reconhecimento da diferença, não resultando em práticas culturais, políticas e pedagógicas excludentes.Moreira e Candau (2003) ressaltam que uma perspectiva emancipatória de educação envolve o reconhecimento da diversidade e das diferenças culturais, e como elas coexistem nos mais diferentes espaços. A ação docente deve ser orientada para a diversidade cultural presente na sociedade e nas salas de aula, considerando a multiplicidade de culturas que devem ser trabalhadas, buscando estratégias pedagógicas que permitam o trato com essa heterogeneidade.

Com isso, pode-se dizer que embora os docentes sejam norteados à abordagem dos conteúdos sobre o tema, os mesmos precisam ter consciência de que a diversidade cultural é mais complexa e multifacetada do que pensamos, por isso refletir sobre a diversidade cultural exige um posicionamento crítico e político, sob um olhar ampliado, que contemple seus múltiplos recortes (GOMES, 2000). Diante da realidade cultural racialmente miscigenada, como no contexto brasileiro, essa tarefa é ainda mais desafiadora, uma vez que englobam negros, indígenas, mulheres, portadores de necessidades especiais, entre outros; e todos buscam garantir o direito a diferença, o direito da existência, da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível perceber, após a realização da pesquisa, que os professores devem ter a conscientização de que a realidade de cada aluno é distinta, cada qual tem uma estrutura familiar individual e que todos devem aprender a respeitar e tolerar qualquer cultura, independentemente de ser similar ou não à sua. Além disso, as práticas educativas dos professores precisam ser elaboradas de modo que contemplem o entendimento do aluno, buscando sua capacitação para o exercício da cidadania e seu desenvolvimento de ações democráticas que estruturem a sociedade de modo ético.

Enfim, abordar a diversidade cultural em sala de aula de modo contextualizado possibilita um conhecimento que auxilia na formação crítica do sujeito, em busca de construir uma sociedade que respeite a heterogeneidade dos indivíduos. A construção histórica da cultura envolve diferentes influências e em momentos distintos, assim como os diferentes costumes, crenças, modelos familiares e hábitos, fazem parte da identidade do indivíduo, da sua construção pessoal. Assim, é possível compreender que as práticas sobre diversidade cultural precisam ser atuantes no combate contra

preconceitos e intolerâncias existentes na sociedade, desenvolvendo a democracia e a convivência entre diferentes grupos culturais.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora paz e terra, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade étnico-cultural. **Revista Educação em Foco**, Belo Horizonte, ano 4, n. 4, p. 70-78, dez. 2000. Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Diversidade-na-educaCAo-reflexOes-e-experiEncias_Marise_Ramos.pdf#page=69. Acesso em: 30 out. 2018.

LEITE, Maria Aparecida. **Diversidade Cultural no contexto escolar**. 2014. Monografia (Especialização em fundamentos da educação: práticas pedagógicas interdisciplinares), Universidade Estadual da Paraíba, Itaporanga, 2014. Disponível em: http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/5737/1/PDF%20-%20Maria%20Aparecida%20Leite.pdf. Acesso em: 22 out. 2018.
MORAIS, Lerkiane Miranda de; VELANGA, Carmen Tereza. Diversidade cultural na escola: desafios para a prática docente. **RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar**, Manaus, v. 1, n. 1, p. 299-321, jul./dez. 2017. Disponível em: http://www.periodicos.ufam.edu.br/rech/article/view/4744. Acesso em: 16 set. 2018.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação Escolar e Cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**,Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, mai./ago. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf. Acesso em: 10 set. 2018.

NOGUEIRA, Quéfren Weld Cardozo. **Educação física, jogo e cultura**. Pelotas: Cadernos de Educação, 2007.
SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. 6. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. Disponível em: http://www.netmundi.org/home/wp-content/uploads/2017/04/Cole%C3%A7%C3%A3o-Primeiros-Passos-O-Que-%C3%A9-Cultura.pdf. Acesso em: 22 out. 2018.

SILVA, Eunice Mendes. **A importância da motivação e o processo ensino-aprendizagem de zona rural x desempenho escolar**. 2008. Monografia (Especialização em Supervisão Escolar) Pós-graduação *Lato-Sensu* em Supervisão Escolar, Universidade Cândido Mendes, Caeté, 2008. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/posdistancia/41141.pdf. Acesso em: 25 out. 2018.

GT 01– DIVERSIDADE, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL

INCLUSÃO ESCOLAR E AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

Norma Maria Passos Vargas [1] - PPG/IELT/UEG
Marlene Barbosa de Freitas Reis[2] - PPG/IELT/UEG

Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

Este trabalho tem como objetivo fazer uma exploração de literatura sobre as leis que promovem a inclusão, o direito à educação para todos, ponderando sobre o exercício dos direitos e liberdade da pessoa com deficiência, ou seja, pessoa que possui algum tipo de impedimento, de natureza física, intelectual ou sensorial. Pretende-se ainda identificar recursos técnicos, metodologias, estratégias adotadas que visam a participação destas pessoas na vida social. Para tanto, realizou-se uma pesquisa com abordagem qualitativa, desenvolvendo revisão bibliográfica a partir de autores, como Mantoan (2003; 2010), Bersch e Tonolli (2006), Reis (2006; 2013), dentre outros. Espera-se com essa investigação expor o que os estudiosos da área pontuam sobre condições para a aplicabilidade das tecnologias assistivas no sistema escolar inclusivo, levando em consideração a infraestrutura e os profissionais que atuam no âmbito da educação inclusiva.

Palavras-chave: Diversidade. Educação Inclusiva. Tecnologias Assistivas.

INTRODUÇÃO

O tema inclusão escolar em sua amplitude está ligado às questões de cidadania, aceitação das diferenças e das diversidades no interior das instituições escolares. Compreende-se também que este tema representa um dos desafios atuais da sociedade brasileira. A própria sociedade, por meio de reivindicações da comunidade escolar e dos mais variados segmentos, tem fomentado a necessidade

[1]Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás/Câmpus Anápolis.
[2]Orientadora. Pós-Doutora em Gestão da Informação e Conhecimento pela Universidade do Porto, Portugal. Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela UFRJ. Pedagoga. Atualmente é professora titular da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT/UEG/Anápolis) e no curso de Pedagogia da UEG/Campus Inhumas. – E-mail: marlenebfreis@hotmail.com.

de normativas que regulamentem as relações entre aluno e escola, no que se refere à inclusão de alunos com deficiência das mais variadas, seja motora, cognitiva, visual, auditiva dentre outras.

Relacionar a inclusão escolar com as tecnologias é compreender que a revolução tecnológica em curso implica em importantes e necessárias reflexões que possibilitem a evolução de um trajeto que possa favorecer o ambiente com práticas educacionais inclusivas.

Assim sendo, o presente trabalho, busca refletir acerca dos parâmetros estabelecidos pelas leis vigentes quanto ao sistema escolar inclusivo, condições para a aplicabilidade das tecnologias assistivas, infraestrutura adequada, profissionais qualificados e ainda expor o que dizem os estudiosos da área, para que se perceba como de fato a educação inclusiva é tratada. Para fundamentar esta análise, utilizou-se de uma revisão bibliográfica contemplando autores como: Barreto (2014), Bersch e Tonolli (2006), Lopes (2013), Mantoan (2003; 2010), Reis (2006; 2013), dentre outros que tratam da inclusão e das tecnologias assistivas.

1 AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS COMO INSTRUMENTO DE APOIO PARA A INCLUSÃO

Utilizar as tecnologias assistivas como instrumentos de apoio para a inclusão contribui para a independência, ampliação da habilidade e, ainda, melhoria da qualidade de vida, tanto na prática escolar, quanto na vida social do cidadão com alguma deficiência. Dessa forma, entende-se a relevância e a necessidade das tecnologias para a vida das pessoas com limitações físicas ou intelectuais. Por isso, considera-se necessário realizar discussões sobre o tema tendo em vista averiguar as estratégias adotadas para oferecer atividades pedagógicas mediadas pelos novos recursos tecnológicos no âmbito da educação inclusiva. Isto porque é importante conhecer os possíveis métodos e recursos que possam colaborar com a construção de novas práticas educativas inclusivas.

Assim, refletir sobre essa temática, pode também suscitar questionamentos, debates ligados à cidadania, inclusive, o assunto pode contribuir com a sociedade e comunidades escolares que se organizam em associações, fóruns e redes de apoio para a discussão do tema inclusão.

O Estatuto da pessoa com deficiência (2015) estabelece igualdade de responsabilidade entre escolas públicas e privadas, na inclusão escolar e em todos os níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior, ou seja, durante todo histórico escolar da pessoa com deficiência. Por meio deste documento, observa-se que compete ao Poder Público o dever de fiscalizar o cumprimento das normas estabelecidas no Estatuto para o pleno exercício da inclusão escolar, tais como:

> [...] garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem; Atendimento educacional especializado e personalizado para cada caso de deficiência; Serviços e adaptações físicas para atender às características de cada estudante com deficiência; Organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva; Práticas pedagógicas inclusivas para a formação inicial e continuada de professores que lidam com alunos com deficiência; Formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes de Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio; Ensino de Libras, Braille e de recursos de tecnologia assistiva aos estudantes com deficiência; Acesso ao estudante com deficiência em jogos e atividades recreativas, esportivas e de lazer; Profissionais de apoio escolar (BRASIL, 2015).

Compreende-se, assim, que desde que a lei brasileira de inclusão entrou em vigor, há um avanço no que diz respeito ao envolvimento das pessoas com deficiência no campo educacional. No entanto, a garantia da fiscalização para que se cumpra com a normas acordadas mostram-se falhas, visto que as adaptações físicas, os recursos de acessibilidade e também a formação de professores, de fato, não correspondem ao que foi garantido.

Segundo Bersch e Tonolli (2006, p. 3) “Tecnologia Assistiva é um termo novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, consequentemente, promover vida independente e inclusão”.

Sobre inclusão, Reis (2006) esclarece que a educação inclusiva é vista como um conceito amplo que tem como princípio incluir as pessoas em situação de deficiência na sociedade, reivindicando, educação, trabalho, lazer, entre outros. Desse modo, entende-se que as limitações sejam de que natureza for, não devem atrapalhar o desempenho e convívio desses indivíduos na sociedade.

Conforme Lopes (2013, p.88), a expressão inclusão é necessária e emerge no século XX. No antigo sistema social e na Idade Média as pessoas “diferentes” eram excluídas, isoladas, repudiadas e até mortas.

> Em Esparta, por um ideal do corpo perfeito, a medida era a perfeição corporal, e quem não entrasse nessa medida era banido. Na Idade Média, a partir de um discurso religioso eram conduzidos para a fogueira (Inquisição) ou para outros tipos de banimento. O pastor Martinho Lutero, no século XVI, na sua explicação mostra como definia os anormais. Os anormais eram considerados seres dominados por demônios, por isso deviam ser exterminados (LOPES, 2013, p. 88)

No cenário brasileiro, a legislação caminhou a passos lentos. Conforme Mantoan (2003), as políticas de educação no Brasil não têm avançado o suficiente no combate aos verdadeiros problemas que aumentam a exclusão escolar. Nesse sentido, apesar da Constituição Federal (CF/1988), o Brasil só assumiu legalmente a proposta de Educação Inclusiva quando compartilhou com os princípios da Declaração Mundial sobre Educação para todos em Jomtien/Tailândia em 1990, além de outros documentos como a Declaração Salamanca, um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão, e que contribuiu para o entendimento do assunto.

Convém destacar que a educação inclusiva no Brasil passou por uma longa trajetória de transformação até chegar aos dias atuais. De acordo com Barreto (2014), estamos diante de uma nova fase, perante um ciclo de transformações paradigmáticas nas relações da humanidade com as informações e com os conhecimentos. Estas mudanças apresentam profundas implicações sobre a maneira como o ser humano ensina e aprende, e, portanto, com profundas implicações para as nossas concepções e expectativas em relação à escola, a partir das diferentes e variadas possibilidades abertas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Neste cenário, é possível dizer que o comportamento humano mudou, especialmente em relação ao uso dos instrumentos de trabalho que lhe foram oferecidos – levando em consideração as TIC. O homem na sociedade contemporânea conta com os recursos tecnológicos para praticamente tudo. No âmbito escolar, as tecnologias em sua amplitude, estão diretamente ligadas ao processo de ensino aprendizagem. Desta forma, a utilização de ferramentas digitais como recurso pedagógico vêm provocando transformações no papel do professor e na forma de produzir conhecimento, ganhando cada vez mais espaço. “Para as pessoas sem deficiência a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis” (RADABAUGH, 1993 s/p).

Pensando em propiciar o uso da tecnologia aos estudantes e professores da rede pública, projetos governamentais e políticas públicas foram criadas, o Programa Computador para todos (Proinfo), por exemplo, foi desenvolvido em prol da inclusão digital escolar, com o objetivo de aperfeiçoar e aprimorar o acesso às tecnologias também aos deficientes. De fato, esses esforços contribuem com o espaço escolar e social possibilitando o acesso às tecnologias, entretanto, cabe averiguar e acompanhar a execução desses programas, para que haja progresso e êxito nas atividades pensadas.

O Art. 5º da Constituição Federal de 1988, estabelece que a educação é direito de todos, dever do estado e da família, por isso precisa ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua

qualificação para o trabalho. Esse documento determina também que o ensino deve ser ministrado com base nos seguintes princípios:

> Art. 206º. I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. [...] Art. 208º. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade. [...] Art. 213º. Os recursos públicos serão destinados às escolas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que: I – comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação (BRASIL, 1988, p. 123 a 125).

As determinação e garantias são valorosas para sociedade e comunidade escolar, em especial para as instituições que alcançam efetivamente os princípios determinados na legislação, podendo assim exercer o papel da escola para todos.

A Lei nº 13.146, de julho de 2015 objetiva propiciar "condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania", para tanto propõe a utilização de tecnologia assistiva ou ajuda técnica no processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, conforme o Art. 3º desta Lei, considerar-se-á tecnologia assistiva:

> III - produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2015, p. 2).

Percebe-se que as leis existem, em número considerável. Elas estabelecem estruturas físicas apropriadas, atendimento educacional especializado, acessibilidade por meio de equipamentos adequados, dentre outras prescrições que tratam da inclusão escolar e também social.

O Capítulo IV, desta mesma Lei, que trata do direito à educação estabelece que:

> [...] VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva; VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva [...] (BRASIL, 2015, p. 7).

O decreto 7.612, art. 1º instituiu o Programa de Inovação em Tecnologia Assistiva, uma das ações do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite. Seu objetivo é financiar o desenvolvimento tecnológico e a inovação de produtos, processos e serviços voltados para pessoas com deficiência, pessoas idosas e pessoas com mobilidade reduzida. Esse decreto viabiliza a realização de ações voltadas ao atendimento especializado para pessoas com algum tipo de limitação. Assim, é necessário que as escolas tenham acesso não apenas às tecnologias em si, mas também às discussões sobre o tema no intuito de oferecer mais autonomia e conforto, incluindo e melhorando o universo escolar e o meio em que vivem esses cidadãos.

A lei de nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 1996 em seu Capitulo V esclarece sobre a Educação Especial. De acordo com o Art. 59, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais, "professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns" (BRASIL, 1996, p. 40).

O pressuposto a ser discutido é se a lei está alcançando o estabelecido. Kuzuyabu (2016) apresenta algumas dificuldades enfrentadas em relação ao cumprimento desta lei no âmbito escolar, como: a falta de estrutura física, equipamentos e materiais pedagógicos, acesso a programas de formação continuada e/ou apoio de profissionais especializados dificultam a inclusão de alunos com deficiência.

Assim, é preciso considerar que além da LDB (1996) e as outras leis e decretos apresentados, ainda há outras políticas públicas que foram pensadas no sentido viabilizar a convivência e a sociabilidade de pessoas que possuem alguma limitação física ou intelectual. Nesse sentido, o decreto 5296 de 2004, bem como as leis 10.048, de 8 de novembro de 2000, e 10.098 de 19 de dezembro de 2000 dizem respeito à adequação urbanística que possa viabilizar a locomoção dessas pessoas em ambientes sociais diversos; atendimento prioritário em locais públicos em que seja necessário a organização de filas para atendimento. Ou seja, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. O decreto possui capítulos sobre ajudas técnicas de acordo com CAT (Comitê de Ajudas Técnicas). Desse modo, conceituam ajudas técnicas os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptadas e planejadas para melhorar a aplicabilidade por pessoas com deficiências, com habilidade reduzida favorecendo independência pessoal, total ou assistida

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude do que foi mencionado, percebe-se a relevância da tecnologia assistiva como ferramenta facilitadora no processo de ensino aprendizagem das pessoas com algum tipo de insuficiência no processo de inclusão escolar e social.

Nesta esfera, torna-se indispensável o reforço das discussões e pesquisas sobre o tema, pois além de contribuir com a comunidade em foco, os estudos provocam transformações na metodologia de ensinar e forma de aprender, do mesmo modo podem contribuir para expansão do educador que busca trocar experiências, multiplicar o assunto buscando favorecer ambientes com práticas educacionais inclusivas.

No que se refere à legislação, compreende - se que a Constituição Federal (1988) é objetiva quando oferece direito a todos e destaca o dever da família e da sociedade para união e colaboração em prol do desenvolvimento das pessoas, para que estas exerçam com dignidade seu papel no ambiente que está inserido.

Desse modo, com base na CF/1988, bem como na Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Declaração de Salamanca, observou-se que leis e decretos foram constituindo o arcabouço legal que atua na perspectiva da sociedade como um todo no trato com as pessoas com alguma limitação. Assim sendo, cabe salientar que tais leis contribuíram para que mudanças no âmbito escolar, uma vez que o aluno com deficiência passou a ser recebido nas escolas regulares.

Nota-se ainda que a legislação educacional vigente determina a obrigatoriedade de condições, uma vez que políticas públicas foram pensadas enfatizando infraestrutura adequada e profissionais qualificados, a fim de garantir um ensino de qualidade para a pessoa com deficiência. Apesar disso, vale salientar que alguns estudiosos, conforme sinalizado, apontam para obstáculos que impedem os avanços quanto a inclusão escolar. E, sobre isso, considera-se a necessidade de novos estudos, que busquem, por meio de pesquisa de campo, entender como a tecnologia assistiva, bem como as demais leis e decretos têm sido colocadas em prática nas escolas.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Maria Ângela de Oliveira Champion; FLÁVIA de Oliveira Champion Barreto. **Educação Inclusiva: Contexto social e histórico, analise das deficiências e o uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem**. 1º ed. São Paulo: Érica, 2014.

BERSCH & TONOLLI, J. C**. Introdução ao conceito de Tecnologia Assistiva e modelos de abordagem da deficiência**. Porto Alegre: CEDI - Centro Especializado em Desenvolvimento

Infantil. 2006. <Disponível em: http://www.bengalalegal.com/tecnologia-assistiva >. Acesso em: 12/08/219.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. **Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - LDB Nº 9.394. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Publicada no Diário Oficial da União em 23/12/1996. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 out. 2017.

BRASIL. **LEI Nº 13.146**, DE 6 DE JULHO DE 2015. Disponível em: http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei_13146.pdf Acesso em: 25/08/2019.

BRASIL. **DECRETO Nº 7.612**, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011. Disponível em: http://www.oneesp.ufscar.br/decreto_7612_2011.pdf Acesso em: 25/08/2019.

BRASIL. Lei nº 10.048/00 de 8 de novembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10048.htm Acesso em: 20/08/2019.

BRASIL. **DECRETO Nº 5.296** DE 2 DE DEZEMBRO DE 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm Acesso em: 20/08/2019.

LOPES Maura Corcini. FABRIS, Eli Terezinha Henn; **Inclusão & Educação** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

KUZUYABU, Marina. Dificuldade da Inclusão divide professores e especialistas. **Revista Educação** Disponível em:< https://www.revistaeducacao.com.br/inclusao-na-pratica/>. Acesso em 21 Ago. 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? e como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O atendimento educacional especializado na educação inclusiva. In: Inclusão: **Revista da Educação Especial**, v. 5, nº 1. Brasília: Secretaria da Educação Especial, 2010.

RADABAUGH, Mary Pat. Study on the Financing of Assistive Technology Devices of Services for Individuals with Disabilities - A report to the president and the congress of the United State, National Council on Disability, Março, 1993. Disponível em < https://institutoitard.com.br › tecnologia-assistiva-o-que-e-e-como-usar-na-escola-sem-saber-informatica Acesso em 30 agosto 2019.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Educação inclusiva:** limites e perspectivas. Goiânia: Deescubra, 2006.

GT 01–DIVERSIDADE, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL

INSERÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NA UNIDADE DO CAMPUS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS

Rhanielli Benelli Silva[1] - UEG - CCSEH
Lucimara Cristina Borges da Silva[2] - UEG - CCSEH

Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

Focando a inserção de alunos com deficiência no Ensino Superior, o artigo discute se estes estão conseguindo fazer a transição da Educação Básica para o Ensino Superior e se, uma vez neste nível de ensino, conseguem permanecer nele.De modo específico, revisa a trajetória da Educação Inclusiva no Brasil, identificando a quantidade de alunos com deficiência que conseguem alcançar o ensino superior, analisando se a legislação existente garante e possibilita esse ingresso e permanência e quais são as condições oferecidas pelas Instituições de Ensino Superior, com ênfase em uma ação de um campus da Universidade Estadual de Goiás. Desenvolvido em uma abordagem qualitativa, apoia-se em Bueno (2014), Carneiro (2015), Ferrari e Sekkel (20017), Fávero, Pantoja e Mantoan (2007), Mazzotta (2005), Rocha e Miranda (2009), dentre outros, incluindo o estudo documental da legislação da área, e a análise dos dados estatísticos sobre a matrícula na educação especial. Com esse referencial foi realizada entrevista com a responsável pelo Núcleo de Orientação ao Discente (NOD) do Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas da UEG, encerrando com a análise e a discussão do material coletado que apontam para o crescimento do número de matrículas desse público no Ensino Superior, as dificuldades existentes, ao mesmo tempo que mostram possibilidades de superação das mesmas por meio de ações propositivas.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Ensino Superior.Matrículas.

INTRODUÇÃO

Na conclusão do curso de Pedagogia, ao estudar a relação entre as famílias de alunos com deficiência e professores dos alunos (SILVA, 2016) foi possível perceber que a educação inclusiva é

[1]*Graduada em Pedagogia, Pós-graduanda em Linguagens e Educação Escolar pela UEG- CCSEH – E-mail:rhanielli.b.s@gmail.com.*
[2]*Graduada em Pedagogia. Docente no SEMED. Mestranda em Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologias pela UEG - CCSEH – E-mail: cristinaborgessp2006@yahoo.com.br*

um assunto muito recente na sociedade, com suas leis ainda sendo pensadas e sempre em mudança. A LDB n. 9394/96 assegura à pessoa com deficiência o direito à educação e a um atendimento especializado nas salas de aulas e escolas em geral, de maneira a sempre dar suporte a este educando, possibilitando a ele o acesso, permanência e terminalidade dos estudos, todavia, mesmo considerando esse contexto legal, foram suscitados questionamentos sobre a possibilidade real de chegada e de permanência com sucesso desses alunos no Ensino Superior.

O aumento do número de matrículas de alunos especiais, seja por deficiência ou altas habilidades, na Educação Básica, está evidente (BRASIL, PNE, 2015). Contudo, poucos estudos já foram feitos para verificar se, ao concluir o Ensino Médio, eles conseguem efetivar sua matrícula no Ensino Superior e, caso consigam, se têm condições de concluir o curso escolhido, se as instituições de ensino superior estão preparadas para recebê-los. Essa é então a contribuição pretendida pelo trabalho para a área educacional: verificar se os alunos deficientes estão conseguindo fazer a transição da Educação Básica para o Ensino Superior e se, uma vez neste, conseguem permanecer nele; apontar as dificuldades encontradas para que se possam elaborar políticas de acolhimento e de práticas pedagógicas adequadas a esse público.

Com esse foco, a presente pesquisa tem como objetivo principal compreender como estão, no atual contexto, as condições de acesso e de permanência dos alunos com deficiência no Ensino Superior. De modo específico, pretendeu revisar a trajetória da Educação Inclusiva no Brasil, identificar a quantidade de alunos com deficiência que conseguem alcançar o ensino superior, analisar se a legislação existente garante e possibilita esse ingresso e permanência e as condições oferecidas pelas Instituições de Ensino Superior, com ênfase em uma ação desenvolvida por um campus da Universidade Estadual de Goiás.

Partindo das considerações de Triviños (2008), em termos metodológicos o trabalho foi desenvolvido em uma abordagem qualitativa, iniciando com a revisão bibliográfica, que incluiu a leitura, seguida pela análise dos textos de Bueno (2014), Carneiro (2015), Ferrari e Sekkel (20017), Fávero, Pantoja e Mantoan (2007), Mazzotta (2005), Rocha e Miranda (2009), dentre outros. Na sequência foi feito o estudo documental da legislação da área, partindo da Constituição Federal e dos documentos fornecidos pelo Ministério da Educação, e a análise dos dados estatísticos sobre a matrícula na educação especial. Com esse referencial foi realizada entrevista com a responsável pelo Núcleo de Orientação ao Discente (NOD) do Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas da UEG, encerrando com a análise e a discussão do material coletado.

A escolha do viés qualitativo deve-se ao fato de que ele se caracteriza por descrever, analisar e interpretar os dados da realidade objetivando abranger a máxima amplitude na descrição do tema em estudo. Triviños (2008, p.138), parte do princípio de que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem que este esteja vinculado a uma macro realidade social, o que atende os objetivos postos, de estudar a educação inclusiva no contexto de uma sociedade complexa, em que a presença de pessoas especiais está impondo à educação novas formas de atuação.

Com esse intuito, o artigo divide-se em três seções: a primeira faz uma leitura da inclusão social e da educação inclusiva no Brasil, a segunda estuda a legislação da área e os os dados estatísticos da matrícula na Educação Inclusiva, e a terceira foca no trabalho desenvolvido no Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas da Universidade Estadual de Goiás com os alunos deficientes. Finalizando, os dados e análises apontam para o crescimento do número de matrículas no Ensino Superior, as dificuldades existentes, ao mesmo tempo que mostram possibilidades de superação das mesmas.

1 A INCLUSÃO SOCIAL E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

A educação inclusiva vem tendo novos olhares sobre a área, a partir do entendimento de que a inclusão diz respeito a todos os alunos, pois os que estão inseridos dentro de um contexto regular de ensino têm o mesmo direito à educação de qualidade. Para compreender melhor a inclusão, nesse sentido, se torna importante falar o que seria uma exclusão: identificando os alunos com deficiências como aqueles que não fazem parte do grupo e os que não aprendem, pode-se então, chamar esses mesmos de “alunos com exclusão”. Muitos educadores usam expressões que se referem a situações de preconceito, fazendo com que estes se sintam exclusos do processo educacional.

Portanto, torna-se importante entender que um aluno incluso não é apenas considerado como tal somente por ter sua matrícula em uma escola “normal”; por isso, para caracterizar o que realmente torna um aluno com deficiência incluso, devemos reconhecer alguns pontos relevantes sobre o que é inclusão escolar e como uma escola normal atende a esses alunos de forma inclusiva.

Para que um aluno seja incluso, ele deve se sentir efetivamente parte integrante do seu meio escolar, recebendo o respeito de todos que o cercam e sendo tratado como sujeito de sua própria história.

Sassaki (1997) atesta que a inclusão é um movimento social de grande repercussão, que ganhou muita força a partir dos anos 90 e tem como pressuposto a igualdade entre os seres humanos, ou seja, a luta contra qualquer forma de discriminação. Para se obter uma educação inclusiva, cabe a cada um que está inserido na sociedade analisar sua postura, rever suas críticas, tentando, assim, abolir qualquer forma de discriminação, eliminando as barreiras. É a partir da mudança da sociedade em si que a educação inclusiva ganha espaço e começa a se concretizar de forma mais forte no contexto escolar.

De acordo com Mazzotta (2005), a inclusão consiste na convivência respeitosa de uns com os outros, sendo ela essencial para que cada indivíduo possa se constituir como pessoa e não venha a ser meramente equiparado a qualquer coisa ou objeto. Nessa perspectiva, permite-se ao indivíduo ressignificar suas relações dentro da escola, uma vez que as práticas inclusivas implicam no reconhecimento da diversidade e permitem agir em direção à mais ampla igualdade de oportunidades, possibilitando ao sujeito uma participação ativa e seu acesso a todos os âmbitos da sociedade.

Entende-se, então, que a escola deve se adaptar às necessidades de seus alunos, de modo que venha a oferecer-lhes diferentes meios de aprendizagem e de avaliação, garantindo que nenhum aluno venha a sofrer exclusão. Pois, para que o processo educacional excludente seja revertido, é preciso que o papel da escola seja repensado, buscando-se uma educação justa para todos, da educação básica ao ensino superior. Com essa perspectiva, é importante conhecer a legislação que normatiza a educação inclusiva no Ensino Superior, verificando também como o número de alunos com deficiências tem evoluído, para que ações pertinentes possam ser pensadas.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: AMPARO LEGAL E EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS

Na Constituição Federal de 1988 foi possível oficializar a oferta de um atendimento educacional especializado para educandos com deficiência em escolas públicas e particulares, estabelecendo a Educação Especial como uma modalidade de educação (BRASIL, 1988). Em seu art. 208, inciso III, com relação ao atendimento educacional especializado, está posto que este deve estar acessível a todos os níveis de ensino escolar, dando preferência às escolas comuns, sem serem especializadas. (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007, p. 26).

A Declaração de Salamanca, decorrente da "Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade", realizada pela UNESCO em junho de 1994 na cidade espanhola que lhe deu o nome, trata de princípios, de políticas e de práticas na área das necessidades

educativas especiais, e sua questão central é a inclusão de crianças, de jovens e de adultos com necessidades especiais dentro do sistema regular de ensino. Apresenta os Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiência" e, juntamente com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, é vista como um dos documentos basilares da inclusão social e da educação inclusiva (BRASIL, 1994).

Bueno (1999), mesmo reconhecendo a importância desse documento, considera que a inclusão que a Declaração de Salamanca propõe leva a crer que, como em um passe de mágica, apenas colocando o aluno com deficiência em sala de aula seus problemas se resolveriam, como se ele não precisasse de um atendimento especializado, bastando garantir-lhe a democratização do acesso à educação. Ele observa que, a partir de uma sociedade preconceituosa, nos deparamos com situações em que os alunos com necessidades especiais não possuem visibilidade perante a comunidade e as políticas públicas, de modo que isso reflete nas instituições de ensino superior.

Ferrari e Sekkel (2007) afirmam como ainda é escassa a implementação de políticas para a inclusão dessas pessoas nessa área. No ano de 2006, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação recebeu 17 milhões em investimentos direcionados a índios, negros e pessoas com necessidades especiais, contudo menos de 10% desse valor foi direcionado a programas de acesso e de permanência dos alunos no ensino superior.

Os próprios professores das universidades se veem perdidos nas salas de aula quando se deparam com um aluno com necessidades especiais, que em alguns casos, dependendo de sua condição, é excluído pelos colegas denominados "normais", com medo de serem prejudicados nas atividades acadêmicas (FERRARI; SEKKEL, 2007). Embora tenha aumentado o discurso sobre o direito de o aluno com necessidades especiais ingressar nas instituições de ensino superior, não há subsídios para a formação do professor para atende-lo, ou para as instituições se organizarem nesse intuito, de modo que além de ingressar ele consiga permanecer e se formar.

Rocha e Miranda (2009) trazem em seu artigo os principais instrumentos nacionais que orientam a Educação Inclusiva, nos quais se destacam:

> – Constituição Federal, Título VIII, artigo 208 e 227;
> – Lei n. 7.853/89. Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais;
> – Lei n. 10.098/00. Estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências.

> – Lei 10.172/01 que aprova o Plano Nacional de Educação e estabelece objetivos e metas para a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais; [3]
> – Decreto n. 5.296/04. Regulamenta as Leis nº. 10.048/00, que dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência, e 10.098/00, 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.
> – Lei 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
> – Decreto n. 3289/99 que regulamenta a Lei nº. 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências;
> – Portaria MEC n. 1.679/99. Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade a pessoas portadoras de deficiência para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições (ROCHA; MIRANDA, 2009, p. 199)

Observa-se nesta relação, que apesar da legislação pertinente remontar a 1988, apenas com a Lei 9.394/96 foi em que as instituições de ensino superior começaram a debater sobre a inserção de alunos com deficiências.

A Circular nº 277 MEC/GM 08/05/1996,traz alguns ajustes que se fizeram necessários para esse público, a começar do edital de inscrição do vestibular, para que o vestibulando compreenda seus direitos, assim como o próprio momento do exame, em que é preciso providenciar as condições físicas e materiais adequadas para a realização das provas, de modo que a instituição atenda corretamente o candidato. E com relação às correções das avaliações, em que a banca corretora deve levar em considerações as diferenças específicas inerentes de cada aluno nessa situação. (BRASIL, 1996).

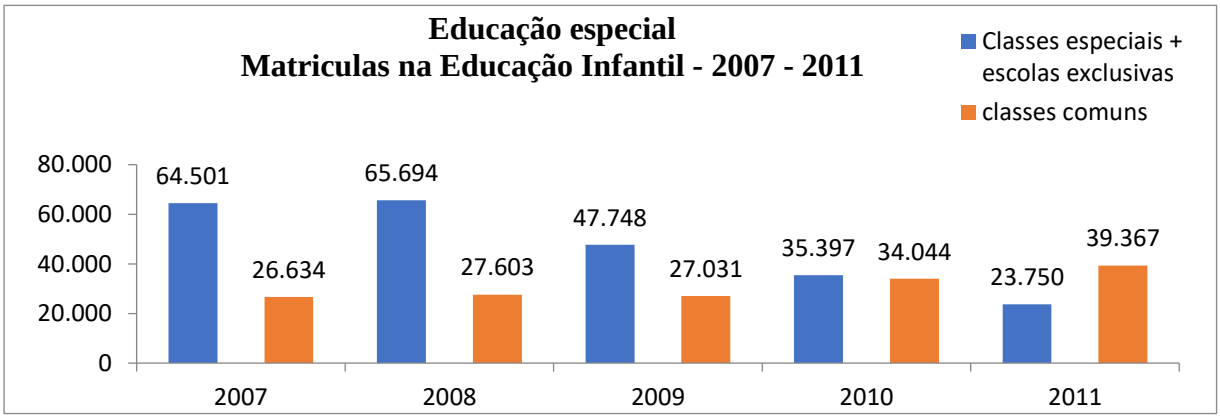
Contudo é somente anos depois que a Portaria nº 3.284/2003, MEC/GM, dispõe os requisitos de "acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições" (BRASIL, 2003, p. 1).

A partir dessa normativa foi que muitas instituições de ensino superior começaram a criar ações para garantir a acessibilidade, começando de sua estrutura física. Entretanto, está comprovado que apenas isso não é o suficiente para minimizar a exclusão de alunos com deficiência, de modo que se revela a necessidade de uma prática pedagógica diferenciada direcionada pelos professores, assim como a presença de tecnologias que auxiliem no processo de ensino/aprendizagem (ROCHA, MIRANDA, 2009).

Entende-se que o Ministério da Educação precisa investir não apenas no cumprimento da legislação, mas também em iniciativas pedagógicas, programas que forneçam materiais tecnológicos, além de propostas de formação continuada para professores e incentivos para os profissionais da

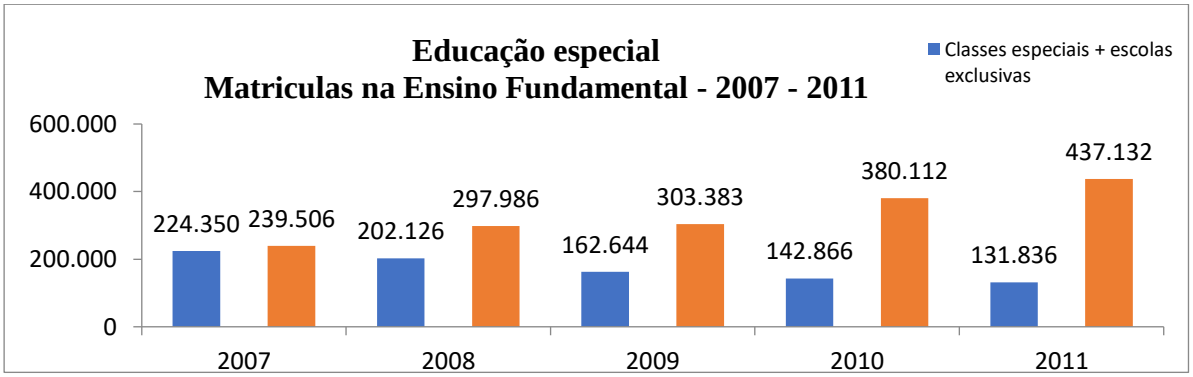
[3] Lembrando que a Lei nº 10. 172/01 que aprova o Plano Nacional de Educação já foi substituída pela Lei nº 13.005/2014.

educação. Investimentos na infraestrutura são importantes, mas não suficientes. Segundo Carneiro (2015), as estatísticas apresentam o aumento de matrículas de alunos especiais no ensino regular na Educação Infantil, em classes comuns, mostrando que aos poucos eles foram abandonando as classes especiais, no entanto não há um aumento das classes comuns que condiz com essa ausência, como pode ser visto nos gráficos a seguir:



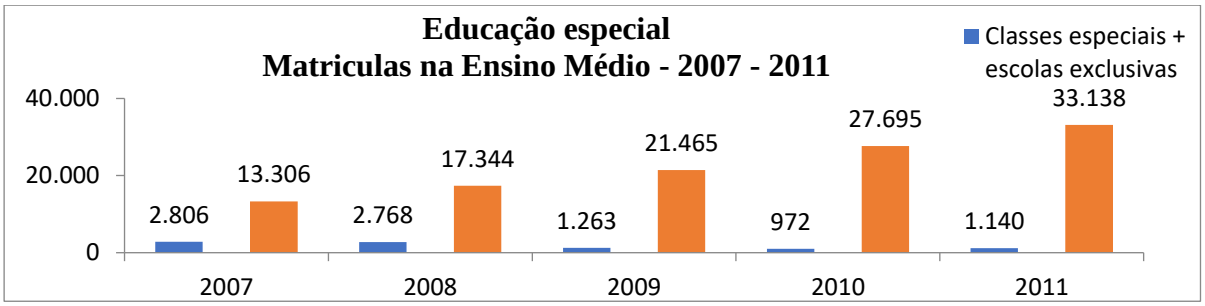
Fonte: Adaptado de Carneiro (2015, p. 126).

Essa diferença fica mais aparente nos outros níveis de ensino, em que já aumenta praticamente em o dobro de matriculas nas classes comuns, conforme evidenciado no gráfico abaixo no Ensino Fundamental:



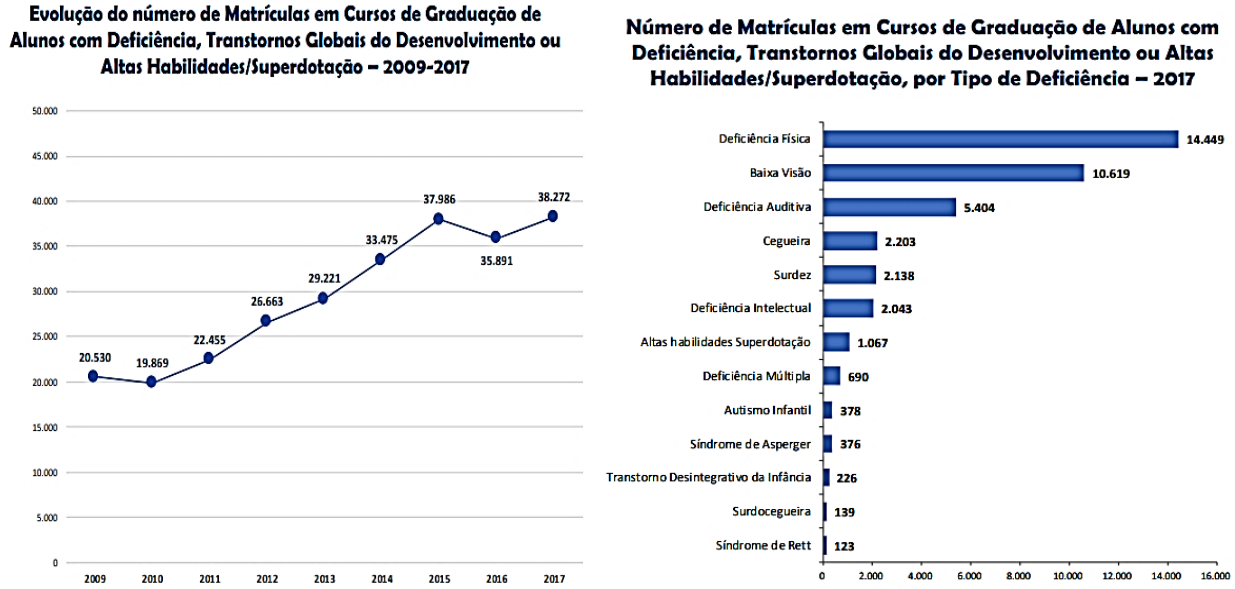
Fonte: Adaptado de Carneiro (2015, p. 127).

No Ensino Médio há uma diferença gritante de matrículas em classes comuns com relação às classes especiais, em que há um aumento de praticamente o dobro de matriculas do ano inicial para o ano final nas classes comuns:



Fonte: Adaptado de Carneiro (2015, p. 127).

O aumento das matrículas de alunos com deficiência no ensino regular tem mostrado uma maior inclusão desses discentes, especialmente no Ensino Fundamental, contudo o acesso ao Ensino Médio ainda é significativamente menor, o que pode resultar em um número também menor no Ensino Superior.



Fonte: Censo de Educação Superior 2017 - BRASIL (2018, p. 48)

Os dados também apontam que dentre os que ingressam no Ensino Superior, a deficiência preponderante é a física, como mostrado acima, o que pode indicar que nesse nível de ensino as instituições e os profissionais que nelas trabalham já estão mais preparados para essa clientela, mas que deficiências relacionadas aos aspectos cognitivos, afetivos e relacionais ainda são impeditivas para o acesso.

Na tabela a seguir, adaptada do portal do MEC que apresenta o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2015, p. 285),em que nota-se um aumento significativo da procura pelo curso

de Educação Especial por estes profissionais, coincidindo com o aumento do número de alunos com necessidades especiais nas escolas em alguns dos gráficos. Mesmo que percentualmente esse aumento não tenha ocorrido, os números absolutos apontam esse acréscimo ao longo dos anos, entretanto não podemos.

Cursos	2008		2009		2010		2011		2012		2013	
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
Educação Especial	72.704	33,8	74.755	33,3	75.521	32,8	88.412	17,3	99.758	11,1	105.781	10,6

A realidade mostrada pelos números deixa claro que a cada dia mais e mais alunos com necessidades educativas especiais chegarão à universidade, e que ela não está adequadamente preparada para recebe-los. A situação posta desvela a precariedade das instituições e enfatiza a necessidade de se procurarem caminhos e alternativas viáveis para sua superação. Nessa expectativa, e acreditando que as boas práticas devem ser ressaltadas, foi feito um estudo de um campus da Universidade Estadual de Goiás, em Anápolis, que vem repercutindo positivamente nos resultados apresentados por ele, e que está colocado a seguir.

3 EM BUSCA DE SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES DE ACESSO E PERMANÊNCIA: UMA AÇÃO PROPOSITIVA NO CAMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS DA UEG

Com um conceito amplo de inclusão (MAZZOTTA, 2005) e preocupado em auxiliar os alunos do curso de Geografia em sua adaptação à vida universitária, o colegiado desse curso criou, no início de 2015, o “Programa de Acompanhamento Acadêmico Discente - PAAD”, que logo foi expandido para todo o campus, e que foi oficializado, por meio da Resolução Congregação CSEH 001/2015, de 12 de Dezembro de 2015, mudando a denominação e o público alvo.

Em entrevista realizada com a coordenadora do Núcleo, ela informou que do ano de 2015 até 2018 foram atendidos 175 alunos, sendo 27 com alguma deficiência ou transtorno do espectro autista. O atendimento não é restrito apenas aos discentes que ingressam pelo sistema de cotas para pessoas com deficiências, ressaltando que muitos alunos são aprovados por meio do sistema universal e apenas depois é verificado pelos próprios professores que apresentam algum problema para o qual se faz necessário o atendimento especializado, incluindo depressão, transtorno de ansiedade, entre outras doenças psicológicas.

Com relação à forma de encaminhamento, a coordenadora informou que quando o alunoé admitido na universidade pelo sistema de cotas para pessoas com deficiência, ele é direcionado para o Núcleo, que realiza uma anamnese, a partir da qual são feitos os primeiros atendimentos, para que se possa descobrir de que tipo de atendimento necessita, inclusive em casos mais severos é feito o encaminhamento para clínicas com as quais conseguiram convênio. No momento, o Núcleo não conta com assistente social, o que dificulta a execução das atividades, mas os atendimentos psicológicos e psicopedagógicos estão ocorrendo normalmente, e nos casos de déficit cognitivo ou dificuldades de aprendizagem havia o auxílio de monitores, entretanto com os cortes de verbas, se tornou impossível continuar com o subsidio dos monitores.

O atendimento antes podia ser realizado de dois em dois, entretanto com a reforma na instituição, o NOD mudou de sala, indo para uma menor ainda, em que só poderia ser realizado um atendimento por vez, de forma que não era possível estar a coordenadora e a psicóloga no mesmo ambiente ao mesmo tempo, tendo assim que revezar seus turnos.

Considerando que neste ano de 2019, foi informado pela secretaria da Universidade que entraram dez (10) alunos pelo sistema de cotas, entre surdos, com perda severa de audição de um ouvido, com baixa visão, deficiência intelectual, autistas e com transtornos de aprendizagem. O apoio oferecido pelo Núcleo está se mostrando essencial para garantir a permanência e os desempenhos adequados desses acadêmicos. Ao ser questionada se os professores buscam suporte/orientação no Núcleo para o trabalho que realizam em sala, a coordenadora afirmou que eles buscam sim ajuda, para saberem se as atividades estão de acordo com o que o aluno consegue realizar dentro de suas limitações. Foi observado por ela que os professores estão “mudando a mentalidade”, compreendendo a necessidade do Núcleo, e a partir dessa nova perspectiva buscam modificar as metodologias empregadas para que o educando consiga assimilar o conteúdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados levantados mostram que a educação inclusiva ainda tem muito que avançar no Ensino Superior, seja no acesso, seja na permanência ou seja no sucesso para a conclusão dos cursos. Embora os gráficos apontem para uma evolução em todos os níveis de ensino, o número de matrículas ainda está bastante aquém do que acontece já na Educação Infantil e Ensino Fundamental, e em consonância com o Ensino Médio. Isto é, considerando somente as taxas de matrícula no Ensino Médio e Superior, os índices estão compatíveis, o que pode indicar que o grande nó está realmente no fato de que apenas

um número significativamente pequeno consegue concluir o Ensino Médio. Assim, fica complicado pensar em estratégias para aumentar o ingresso de alunos com deficiência no Ensino Superior se eles não ultrapassam o gargalo do Ensino Médio.

Da mesma forma, as condições estruturais das Instituições de Ensino Superior são deficitárias, inadequadas para receber esse público, tanto na parte física quanto na de recursos humanos, com falta de intérpretes, cuidadores, assistentes sociais, fonoaudiólogos, psicólogos, dentre outros profissionais necessários ao andamento eficiente dos trabalhos propostos. Os estudos mostram que a educação inclusiva só acontecerá com efetividade se avaliar as reais condições que possibilitam um trabalho gradativo e contínuo, sistemático e planejadocom os alunos com deficiência nos sistemas de ensino, não buscando uma padronização, mas compreendendo e reconhecendo as diferenças de cada um. Sem apoio ou assistência aos sistemas regulares, a perspectiva maior é de fracasso, pois é necessário que os professores e as instituições educacionais sejam preparados para enxergar, analisar e criticar o processo pedagógico de forma ampla e abrangente.

A partir dessas considerações, a criação de um Núcleo de Orientação ao Discente, que se propõe a auxiliar alunos e professores oferecendo apoio psicológico, psicopedagógico, orientando o atendimento de cuidadores, intérpretes, monitores e toda uma equipe que possibilita que a vida acadêmica foi vista como uma ação importante, viável e efetiva na inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf Acesso em: 13 Out. 2018.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. Disponível em http:// portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/Salamanca.pdf. Acesso em 28 abr 2019.

BRASIL. **Aviso Circular nº 277/MEC/GM**. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf Acessado em: 28 Abr. 2019.

BRASIL. **Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003**. 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf Acessado em: 28 Abr. 2019.

Brasil. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 :** Linha de Base. – Brasília, DF : Inep, 2015. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+

Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1 Acessado em: 17 Mai 2019.

BRASIL**. Censo da Educação Superior 2017:** Divulgação dos principais resultados. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download &alias=97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo&category_slug=setembro-2018-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 18 nov. 2018.

BUENO, J. G. S.: **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores**: generalistas ou especialistas? 1999. Disponível em: http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista5numero1pdf/r5_art01.pdf. Acesso em 06/02/2014.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil:** Leitura critico-compreensiva, artigo a artigo. Ed. 23. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. M. P.; MANTOAN, M. T. E. **Atendimento educacional especializado**: aspectos legais e orientações pedagógicas. Brasília. MEC/SESP. 2007.

FERRARI, Mirian A. L. Dias; SEKKEL, Marie Claire. Educação Inclusiva no Ensino Superior. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**. São Paulo. 2007

MAZZOTTA, M. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

ROCHA, Telma Britto; MIRANDA, Theresinha Guimarães. **Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior**. 2009. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/273/132 Acesso em: 18 nov. 2018.

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

SILVA, RhanielliBenelli**. A percepção dos professores sobre a contribuição da família no acompanhamento das tarefas escolares das crianças com deficiência**. Trabalho de Conclusão de Curso. Pedagogia. Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas da Universidade Estadual de Goiás. 2016.

TRIVIÑOS, A. N. da S**. Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

UEG. **RESOLUÇÃO_CONGREGAÇÃO_CSEH_001/2015, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2015**. 2015. Disponível em: http://cdn.ueg.edu.br/source/campus_de_ciencias_socio-economicas_e_humanas_223/conteudoN/4875/doc_ccseh/Regimento_Campus_CSEH_2015_aprovado_12_12_2015_resolucao.pdf Acessado em: 21 Mai 2019.

GT 01–DIVERSIDADE, INCLUSÃO E EDUCAÇÃOESPECIAL

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ruth de Lucena Souza [1] - UEG

Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

Esse artigo tem por objetivo apontar a relevância da afetividade na educação infantil e ir além ao destacar a importância da mesma especialmente no trabalho de inclusão. Para isso, foram analisadas as atividades pedagógicas de um CMEI na cidade de São Luís de Montes belos-GO, estas que se caracterizaram principalmente pela ludicidade, que também e de suma importância para uma metodologia bem-sucedida nessa fase. Levando em consideração também o referencial teórico do presente estudo baseado em Vygotsky (2006) e Piaget (1949) dentre outros, pretende -se desse modo evidenciar a relevância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem especificamente na educação infantil enfatizando ainda a sua contribuição no processo de inclusão.

Palavras-chave: Afetividade, Educação Infantil, Inclusão.

INTRODUÇÃO

Esse artigo tem por objetivo apontar a relevância da afetividade na educação infantil, especificamente. Levando em consideração que essa faz parte do sucesso da aprendizagem da criança, ou seja, a forma como o professor conduz suas aulas ou como ele transmite o que quer ensinar contribui para aprendizagem ou aversão tanto do conteúdo como a quem está transmitido esse. Se um professor não tem uma boa didática ou de alguma forma ele transmite para as crianças o comportamento e o conteúdo da matéria de forma aversiva, isso vai afetar negativamente o rendimento escolar do aluno. De igual modo, se acontecer ao contrário, o aluno não tendo boas habilidades com uma matéria, mas se o professor usar suas "armas" de didática da melhor forma possível ou até mesmo se adaptar as

[1]*Acadêmica do curso de licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás – UEG São Luís De Montes Belos; Graduada em licenciatura Letras Português pela Universidade Federal de Goiás– UFG Campus Goiânia; E-mail: ruthdelucenasouza@gmail.com.*

dificuldades do aluno não demorará muito para o mesmo melhorar seu desempenho escolar diante do que é transmitido.

Vygotsky (2003) compreende que o indivíduo se forma a partir de sua interação com o outro. Assim, é caracterizado como um ser de relações, um ser social. Partindo dessa perspectiva, é por meio de intensas interações com o meio social e por meio da mediação feita pelo outro que o sujeito entende a si mesmo, o outro e a realidade.

> Aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (a maturação sexual, por exemplo). Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a idéia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. (...) o conceito em Vygotsky tem um significado mais abrangente, sempre envolvendo interação social. (OLIVEIRA, 1995, p. 57 apud ALENCAR; SALES; MOTA, 2008, p.179)

Por isso, Vygotsky concebe que a mediação é um elemento fundamental para o processo de desenvolvimento e de aprendizagem.

Pensando na educação infantil, é necessário assinalar a importância da mediação pedagógica para a formação e o desenvolvimento das crianças, nesse espaço, o professor assume o lugar de mediador na relação entre o sujeito e o conhecimento. Entende- se que o modo como o professor conduz ou ensina os conteúdos interfere radicalmente no sucesso ou no fracasso do aprendizado da criança.

A primeira infância é a fase de adaptação da criança ao meio físico e social, ela é sem dúvida uma fase que contribui para o desenvolvimento cognitivo e moral da criança. Nela também surge o momento em que a criança faz o rompimento com a vida familiar para iniciar outra fase da sua vida ou obter novas experiências. Assim, ao chegar no ambiente de ensino, fora de âmbito familiar, a criança precisa aprender a se desenvolver socialmente e o professor é o principal mediador nesse ambiente e oportunidade.

A afetividade não acontece somente através do carinho físico, acontece também quando o professor usa o lúdico em sua metodologia e igualmente quando prepara o indivíduo para o seu desenvolvimento crítico, autônomo e responsável. Assim, ela deve estar presente continuamente no desenvolvimento da criança, pois, o conhecimento se manifesta também pelo interesse, pelo grau de dinamismo e pela energia transmitida no momento de aprendizagem.

Para cooperar na fundação da teoria desse trabalho, foi levado em consideração as observações feitas em um CMEI na cidade de São Luís de Montes Belos com crianças com a faixa etária de 3 anos.

1 EXEMPLOS DA INTERLIGAÇÃO ENTRE A AFETIVIDADE E O LÚDICO QUE RESULTARAM EM APRENDIZAGEM

Nessa fase, a adoção do lúdico na metodologia do professor, ou seja, o uso de brincadeiras, jogos e o seu dinamismo em todas as suas atividades contribuem juntamente com a afetividade para o bom desenvolvimento do educando, conforme afirma Vygostski:

> A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança.; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação as restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado com uma situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do esforço - ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido aos prazer – e ao mesmo tempo aprende a seguir regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia a ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo. (VYGOTSKY, 1998, P.130 Apud ALENCAR; SALES; MOTA, 2008, p.179)

Com base no que foi colocado acima e em experiências no campo de estágio, tem-se como exemplo de atividades lúdicas bem-sucedidas especificamente no ambiente do CMEI:

Uso de bloquinhos com imagens das letras do alfabeto e de animais para as crianças brincarem. Como estagiarias, instigamos as crianças, em cada grupo nas mesinhas, a inventarem desenhos com os bloquinhos como casinhas, figuras geométricas e assim por diante.

Ensino de conteúdos através de músicas e coreografias, nessa atividade, de acordo com o projeto trabalhado, no caso, músicas sobre os animais e data comemorativas como o dia do índio que além de falar sobre os personagens ensinam também as crianças a contarem. Desenhos animados transmitidos pela TV ensinando os números para crianças e lhes instigando a interagirem através de perguntas no decorrer do desenho com o intuito de verificar e reforçar a aprendizagem.

Ensino passo a passo de como pintar desenhos com tinta, inclusive indicando as cores que deveriam usar em cada parte do mesmo. Como estagiárias, mediamos na escolha das cores e em como manusear o pincel com a tinta.

Brincar com as crianças ensinando-lhes a pular amarelinha e a ficarem como estátua. Brincar de fazer de conta que eram bebês, nessa atividade percebe-se a afinidade que as crianças possuem com os seus educadores ao competirem para ver quem será o próximo a ficar no colo fingindo -se de bebê. Assim, retornamos novamente aos escritos de Vigotski (1984), em relação a importância do lúdico no

desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança. Com a amarelinha conseguimos fazer com as crianças desenvolvessem um pouco da noção dos números e também de coordenação motora. Na brincadeira de faz de conta, instigamos esses a desenvolverem a imaginação e a afetividade.

Outra atividade foi o passeio com as crianças no parque da cidade, fazendo uma ligação com a comemoração da semana do meio ambiente. As crianças ouviram uma historinha literária relacionada com a natureza, contada pela professora, o que permitiu também fazer uma ponte com a interdisciplinaridade, que é a interação entre duas ou mais disciplinas, que também é uma forte aliada da afetividade, pois por meio dela o professor pode despertar suas sensibilidades lúdicas que muitas vezes se encontram esquecidas.

Um olhar interdisciplinar atento recupera a magia das práticas, a essência de seus movimentos, segundo FAZENDA (1994, apud SANTOS, 2010, p.20), "O conhecimento nasce dos movimentos contidos nas dúvidas, nos conflitos, nas perguntas/respostas, nas certezas/incertezas que são vivenciadas na solução e ou/propostas, alternativas em superar, assumir, atuar, agir nessa ambiguidade do ser."

Percebe–se então que a interdisciplinaridade é uma ótima aliada para o professor desenvolver sua criatividade no momento de ensinar e assim, fortalecer o vínculo social entre ele e as crianças como também entre essas e seus colegas.

A atividade ao ar livre permite também que a criança aprenda em contato com a experiência da realidade segundo Piaget (1949, p.39) conforme citado por Munari (2010, p. "Não se aprende a experimentar simplesmente vendo o professor experimentar, ou dedicando-se a exercícios já previamente organizados: só se aprende a experimentar, tateando, por si mesmo, trabalhando ativamente, ou seja, em liberdade e dispondo de todo o tempo necessário"

Portando, nos passeios as crianças aprendem se divertindo, aumentando ainda seu vínculo com os colegas e seus professores e adquirem a oportunidade de conectarem o que se viu na sala de aula com a realidade

2 A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE PARA INCLUSÃO

Entende-se por inclusão o processo que amplia a participação de todos indivíduos na educação atendendo a diversidade dos mesmos. Conforme Lei a nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 essa abrange qualquer cidadão com necessidades especiais inclusive crianças de 0 a 6 anos:

> Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.
> Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
> § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.
> § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.
> § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.
> § 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

Nesse sentido, as crianças com dificuldades emocionais é um foco ímpar no ensino especializado em metodologias afetivas, pois, na maioria dos casos esses possuem dificuldades em alguma área do desenvolvimento cognitivo e ainda levando em consideração que por terem tais limitações acrescenta-se o receio de se aproximar dos colegas como também dos professores. Nesse caso, o professor deve estar atento e ter sensibilidade para moldar sua metodologia conforme a maneira mais confortável ao tipo de aprendizagem de seu aluno. Em especial na educação infantil, pois, a maior parte da aprendizagem da criança, nessa fase, se dar com a interação com o outro.

> Uma criança com problemas emocionais enfrentando dificuldades em suas interações como o meio físico e social, não deverá apresentar o mesmo nível operatório de outra, de mesma idade cronológica e sobre condições de existência mais favoráveis, pois a afetividade regula os processos e equilibração que se desenvolve entre a assimilação e acomodação. Monteiro (2003, p.11 apud PIRES, 2001, p. 21)

Nesse sentido, a sensibilidade e a profissionalização do professor são essenciais para o desenvolvimento social e cognitivo desses alunos, mas, o ambiente escolar, a família e a diretoria que estão inseridos no ambiente social desse também devem oferecer apoio para que o professor faça a diferença na vida dessa criança. Como afirma Paulo Freire (2001): “Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar, na vida de um aluno, um simples gesto do professor.”

Podemos afirmar que, o professor transmite o conhecimento, muitas das vezes, mais com suas atitudes do que com seu discurso, neste sentido cabe a este incluir o seu aluno de forma integral consigo mesmo e com todos a sua volta.

Nesse sentido, reafirmamos a importância da afetividade no processo de ensino independente das características físicas, sociais ou cognitiva do educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A afetividade é sem dúvida uma forte a aliada do professor quanto ao seu sucesso profissional no que tange a resultados de aprendizado. Como professores, percebe-se que é inadmissível que o bom rendimento do ensino não esteja diretamente relacionado com a mediação e efetividade do professor.

Na educação infantil essa "arma" de ensino é ainda mais útil, pois, é através das relações sociais ou por meio das novas amizades e experiências obtidas por meio desses relacionamentos que a criança vai desenvolver - se e se conhecer como um indivíduo e um ser humano sociável.

Quanto à afetividade no momento da inclusão, se o professor não estiver sensibilidade para perceber a diferença na forma de aprendizagem de seu aluno e adaptar o seu ensino é totalmente inviável o processo de desenvolvimento deste. Para isso, o professor deve estar o mais próximo possível do seu educando e o mediando em todas as ações possíveis, pois é nisso que consiste a afetividade.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Amanda; SALES, Siana; MOTA, Monica. **Uma leitura de Vigostsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil.** Disponível em : http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%20_vygotsky.pdf . Acesso em: 28/03/2019.

ESTADÃO. A importância da afetividade na educação infantil. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/blogs/blog-dos-colegios-bis/a-importancia-da-afetividade-na-educacao-infantil/>Acesso em: 15/06/2019

JUS BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em : <https://www.jusbrasil.com.br/busca?q=Art.+58+da+Lei+de+Diretrizes+e+Bases+-+Lei+9394%2F96>. Acesso em: 20/06/2019.

LUCENA. Maria. **A importância da afetividade na educação Inclusiva.** Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/conteudo/a/33608> Acesso em:20/06/2019.

MUNARI, Alberto . **Jean Piaget.** Edição geral . Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4676.pdf.> Ano 2010 . Acesso em: 2006/2019

OLIVEIRA, M.K. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. 4. ed.. São Paulo: Scipione, 2006.

Portal da Educação; O lúdico e a interdisciplinaridade. Disponível em: https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/nutricao/o-ludico-e-a-interdisciplinaridade/35415. Acesso em: 19/06/2019

SANTOS, Selma. **A interdisciplinaridade na educação infantil.** Disponível em: http://biblioteca.ajes.edu.br/arquivos/monografia_20140227105041.pdf. Ano 2010 . Acesso em: 19/062019

PIRES , Andréia**; A importância da afetividade no processo da inclusão escolar**. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/2504/1/2011_AndreiaPiresdaCosta.pdf>. Acesso: 20/06/2019.

VYGOTSKY, L.S**. A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. J.C.Neto, L.S.M.Barreto, S.C.Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GT 01–DIVERSIDADE, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL

A PESQUISA COLABORATIVA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: uma proposta incipiente

Tatiane da Silva Carvalho PEREIRA[1] - (UEG)
Gláucia Vieira CÂNDIDO[2] - (UFG)

Agencia Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

A pesquisa colaborativa nos últimos anos tem sido bastante utilizada, principalmente para análise nos espaços educacionais formais. Acreditamos que por fazer parte de um método de análise responsiva, ela contribui imensamente para a compreensão e modificação do contexto analisado, proporcionando ao pesquisador, além da observação, a possibilidade de um *feedback* que pode ser aproveitado para implantação de propostas de ações interventivas no ambiente pesquisado. Para tanto, pode ser aproveitado para análise e investigação em ambientes escolares que possuam alunos surdos, buscando elementos que possam proporcionar reconhecer o desenvolvimento linguístico e cultural das pessoas surda utentes da Língua Brasileira de Sinais. Neste escopo, refletiremos sobre a proposta da metodologia colaborativa apresentando uma fundamentação teórica referente ao método de análise de cunho colaborativo. O texto está estruturado da seguinte forma: inicialmente apresentaremos os conceitos de pesquisa qualitativa a partir de André (1995), pesquisa-ação Thiolent (2005), pesquisa colaborativa Ibiabina (2008), Ibiabina e Teles (2009), e em seguida trazemos uma breve exposição acerca da possibilidade de utilização da pesquisa colaborativa no contexto educacional referente à educação de surdos.

Palavras-chave. Metodologia. Educação de surdos. Pesquisa colaborativa.

INTRODUÇÃO

De acordo com Bourdieu, "é somente graças ao estudo das aplicações regulares dos procedimentos científicos que será possível chegar à formação de um bom sistema de hábitos intelectuais; aliás, esse é o objetivo essencial do método" (1999, p. 9). Partindo desta premissa,

[1]*Graduada em História pela Universidade Estadual de Goiás, campus Uruaçu(2013). Especialista em tradução/interpretação e docência em Libras pela Universidade Tuiuti – PR (2019) – E-mail: tatiane.scp@hotmail.com.*
[2]*Licenciada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2010); possui mestrado (1998) e doutorado (2004) em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). É professora da Universidade Federal de Goiás (UFG) e professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (UEG) – E-mail: glaucia.v@uol.com.br*

apresentamos esta pesquisa que se insere na área de conhecimento do campo dos estudos sociais, na linha de pesquisa dos estudos da linguagem.

O objetivo deste texto é apresentar a possibilidade da utilização da pesquisa colaborativa nos espaços educacionais em que estão inseridas pessoas surdas usuárias da Língua Brasileira de Sinais, é uma pesquisa de base qualitativa, no viés da pesquisa-ação em que apresentaremos a possibilidade de se utilizar a pesquisa colaborativa como método de análise. Como afirma Köche, o planejamento de uma pesquisa depende tanto do problema a ser investigado, da natureza e situação espaço-temporal em que se encontra, quanto da natureza e nível de conhecimento do investigador (1997, p.122).

No âmbito dessas considerações, neste trabalho, discorremos acerca da possibilidade de uso da metodologia colaborativa para investigação nos espaços educacionais das pessoas surdas. Para tanto, consideramos interessante elaborar uma breve exposição acerca das bases teóricas da pesquisa científica.

Assim, o texto está dividido em seções dispostas com os seguinte tópicos: inicialmente apresentamos uma abordagem teórica sobre o método de análise da pesquisa de cunho qualitativo;em seguida abordamos as reflexões sobre a abordagem específica da pesquisa-ação; e por fim, trazemos uma análise referente ao viés colaborativo refletindo sobre a pesquisa colaborativa como possibilidade de ferramenta de análise no contexto escolar da pessoa surda.

1 A PESQUISA QUALITATIVA

Este estudo se insere a partir da pesquisa qualitativa, na perspectiva da pesquisa-ação, por compreendermos que este método de análise oferece uma série de elementos que possibilitam o acesso às informações e observações referente aos contexto linguístico e cultural que envolvem pessoas surdas em espaços escolares. Isso está em consonância com o que diz Marques (2001), se os caminhos se fazem andando, também o método não é senão o discurso dos passos andados. Com base nesta propositura, intencionamos então, da mesma forma, discorrer possibilidades de caminhos possam ser trilhados para a investigação.

De acordo com André (1995, p. 16), a abordagem qualitativa de pesquisa tem suas raízes no final do século XIX, quando os cientistas sociais começaram a questionar, se os métodos de investigação das ciências naturais e físicas, os quais por sua vez, se fundamentavam na perspectiva positivista de conhecimento, poderiam continuar servindo como modelo para as pesquisas que investigavam os fenômenos humanos e sociais.

Nesse sentido, André (1995, p. 16), assevera que Diltey foi um dos primeiros pesquisadores a fazer esse tipo de indagação e, propositalmente, buscar uma metodologia diferente para as ciências sociais, argumentando que os fenômenos humanos e sociais são muitos complexos e dinâmicos, o que tornaria quase impossível a aplicação de leis gerais como ocorrem na física e na biologia. Segundo André (1995), para Diltey, quando se estuda história, ou qualquer outra ciência humana, por exemplo, o interesse maior é o entendimento de um fato particular e não de sua explicação causal.

Com base nos estudos de Flick (2009), a pesquisa qualitativa encontra-se em um processo de contínua propagação, principalmente pelo surgimento de novas abordagens e métodos. Dessa forma, tem se apresentado como parte integrante de um número cada vez maior de disciplinas em que podem ser encontradas, como por exemplo, na sociologia, na antropologia, na enfermagem, na engenharia, nos estudos culturais etc, o que tem configurado, como resultado, o constante avanço no crescimento da literatura disponível na área da pesquisa qualitativa.

Entretanto, Flick (2009) faz uma ressalva quanto aos riscos que envolvem essa diversidade de campos que, atualmente, fazem uso da pesquisa qualitativa. Para ele, esta divisão em diversos campos da pesquisa e discussões metodológicas, pode culminar na negligência de princípios e ideias que lhes são centrais. Resguardadas as devidas atenções acerca das observações do autor referente a pesquisa qualitativa, nos ateremos, neste momento, às ponderações deste sobre os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa, que para ele

> consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção e conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos (FLICK, 2009, p.23).

Diante disso, faz-se necessário considerar o compromisso e a responsabilidade diante do empreendimento da pesquisa. Acreditamos que a pesquisa qualitativa trata-se de uma abordagem metodológica que nos proporciona a oportunidade de analisar, refletir e colaborar ante o contexto educacional dos alunos surdos, no que diz respeito de alguma forma ao processo de aquisição e utilização da linguagem por meio do uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Afinal

> a pesquisa qualitativa não se refere apenas ao emprego de técnica e de habilidade aos métodos, mas inclui também uma atitude de pesquisa específica. Essa atitude está associada à primazia do tema sobre os métodos, à orientação dos processo de pesquisa e à atitude com que os pesquisadores deverão alcançar seus "objetivos" (FLICK, 2009, p.36).

Para Flick (2009, p. 25), os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador atuante como parte explícita da produção do conhecimento, ao invés de simplesmente encará-la como uma variável que poderá interferir no processo. Isso porque naturalmente é possível que a subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo analisados, tornam-se parte do processo de pesquisa.

2 A PESQUISA-AÇÃO

Um consenso entre os estudiosos, é a ideia de que a pesquisa nas ciências sociais carecem de propostas que visem a colaborar com os estudos e elucidações que envolva as relações socioculturais que fazem parte do cotidiano da sociedade em geral.

No âmbito dessas preocupações, a reflexão dos aspectos socioculturais e linguísticos das pessoas surdas contribuirão também para a compreensão das especificidades linguísticas e culturais dessas pessoas diante dos contextos escolares. Frente a isso, acreditamos que a orientação metodológica, proposta por meio da pesquisa-ação, pode contribuir significativamente com o estudo apontado.

Michel Thiolent (2005, p. 15) afirma que o papel da metodologia é conduzir a pesquisa de acordo com as exigências acadêmicas, ou seja, por meio de uma metodologia clara procura-se mostrar como é possível estabelecer um vínculo entre o raciocínio hipotético e as argumentações dos pesquisadores participantes. Dentre as diversas possíveis definições de pesquisa-ação, assim o autor define

> como um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (2005, p. 16).

A partir dessa definição, consideramos ser pertinente a proposição da pesquisa-ação para análise e investigação acerca da educação de surdos, tendo em vista que estes alunos fazem parte de um contexto social, perpassado por uma problemática linguística e cultural. Afinal, estão inseridos em um contexto de uso majoritariamente de língua oral, utilizada seja no ambiente escolar. Além disso, ressaltamos que, para Thiolent (2005) a pesquisa-ação pode ser concebida como uma forma de engajamento sócio-político a serviço da causa de classes populares (p. 16).

Isso porque, segundo o autor, a estrutura metodológica da pesquisa-ação dá lugar a uma grande diversidade de propostas de pesquisa nos diversos campos de atuação social, sendo que muitos

partidários desta modalidade empírica restringem o uso da pesquisa-ação a uma orientação de ação emancipatória e a grupos sociais pertencentes as classes populares ou dominadas. Pois, existe uma grande diversidade entre as propostas de caráter militante, informativas e conscientizadoras das áreas educacional e de comunicação (THIOLENT, 2005, p. 16).

Diante do exposto, compreendemos que seja possível viabilizar o conhecimento acerca das especificidades linguísticas e culturais dos indivíduos surdos, em que poderíamos ainda, instigar a estimulação de consciência emancipatória ante o contexto que envolve as pessoas surdas e ouvintes, considerando-se, que estas fazem parte de uma conjuntura linguística em que impera o domínio da língua oral auditiva, nesse caso da Língua Portuguesa. Uma vez que, "com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados" (THIOLLENT, 2005, p.18).

De acordo com Thiollent, a pesquisa-ação não é considerada como metodologia, para ele, esta trata-se de um método ou estratégia de pesquisa que agrega vários métodos e técnicas de pesquisa social com os quais estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível de captação e informação. Esta ainda pode ser vista como modo de conceber e de organizar uma pesquisa social de finalidade prática e que esteja de acordo com as exigências especificas da ação e da participação dos atores envolvidos na situação observada (p. 28).

Segundo Ibiapina (2008, p. 9) a partir da década de 1980, a investigação-ação em educação começa a adquirir intenções claramente emancipatórias, pelo reconhecimento da dimensão política assumida pela pesquisa, principalmente no âmbito profissional docente. Para ela, esses dois aspectos – político e de intencionalidade emancipatória – possibilitam os professores tornarem-se, em geral, profissionais com mais poder *(empowerment)* para atuar tanto no sentido de transformar a sala de aula quanto a escola, lançado mão da análise crítica e reflexiva dos problemas que afligem o cotidiano do seu trabalho docente. Para ela,

> a pesquisa-ação emancipatória coloca os professores no centro da investigação, não simplesmente como objetos da investigação, mas como sujeitos cognoscentes, ativos; não somente como produtos da história educativa, mas também como seus agentes. A partir dessa perspectiva, pesquisar na ação ganha nova dimensão, já que a busca pela emancipação representa o motivo da ação tanto para o pesquisador quanto para os professores (2008, p, 11).

A partir das considerações da autora, compreendemos que ao aplicarmos a pesquisa-ação no contexto educacional destes sujeitos surdos, estaríamos, além da investigação, propondo a criação de um espaço de interação linguística e cultural entre surdos e ouvintes. Possibilitaria, ainda, a mediação

por meio de uma sistematização de propostas e discussões que viabilizassem o conhecimento acerca dos aspectos que envolve a língua de sinais e a cultura surda[3].

Desta forma, estaríamos contribuindo com a viabilização e acesso ao reconhecimento da Libras como meio legal[4] de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira, além de promover um contato cultural e linguístico, pois como afirmam Bergamo e Santana, "conferir à língua de sinais o estatuto de língua não tem apenasrepercussões linguísticas e cognitivas, tem repercussões também sociais",assim como ressaltar sua importância no processo de aquisição da linguagem e as políticas públicas que representam o acesso ao fortalecimento emancipatório dos indivíduos utentes da Libras.

3 A PESQUISA COLABORATIVA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

De acordo com Ibiapina e Teles (2009, p. 4) a ênfase na prática, na formação do professor e na produção do conhecimento científico que atualmente os estudos colaborativos trazem, fez com que em vários países, dentre eles o Brasil, a pesquisa colaborativa crescesse significantemente, principalmente porque ela possibilita, entre outras situações, o envolvimento do professor no processo de construção do conhecimento, por meio do acesso à pesquisa científica. Sendo assim, Ibiapina define,

> considero que pesquisa colaborativa é, no âmbito da educação, atividade de co-produção de saberes, de formação, reflexão e desenvolvimento profissional, realizada interativamente por pesquisadores e professores com o objetivo de transformar determinada realidade educativo (2008, p. 31).

Ainda segundo Ibiapina (2009, p.4) o foco na colaboração do professor no processo de produção da pesquisa cria condições para que haja o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos no contexto educacional. De acordo com a autora

> a pesquisa colaborativa proporciona condições para que os docentes reflitam sobre sua atividade e cria situações que propiciam o questionamento de aspectos da prática profissional que preocupam os professores. A pesquisa colaborativa, no ponto de vista dos docentes, retoma, nesse caso, o conceito de professor-pesquisador desenvolvido por Elliot (2003), que situa esse profissional como profissional reflexivo que compreende a prática docente em uma perspectiva de aperfeiçoamento contínuo (IBIAPINA, 2008, p. 20).

[3] Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-os a sua percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das "almas" das comunidades surdas. Isso significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (STROBEL, 2008, p. 24).
[4] Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, Lei de Libras.

Desta forma, ao analisarmos o contexto educacional dos sujeitos surdos, estaríamos identificando as problemáticas que envolvem a questão linguística e cultural, tendo em vista as diferentes especificidades que envolvem as duas línguas, sendo estas a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa.

Posteriormente, haveria a possibilidade em propor ações que possam colaborar para o acesso dos professores aos conceitos fundamentais referentes à língua de sinais com vistas a proporcionar a desconstrução de estereótipos e preconceitos linguísticos associados à Libras. Promover ainda, a quebra nas barreiras linguísticas até então presentes no cotidiano escolar, colaborando também com a construção das propostas didático-pedagógicas atentas às questões culturais e itentitátias específicas ao aluno surdo.

Com base nessas observações, reconheceríamos a necessidade de viabilizar ao professor o acesso aos conceitos e definições que perpassam as discussões referentes a cultura e identidade do povo surdo, para Perlin (2016) se a construção e consolidação da identidade surda é representada de forma estereotipada, esta jamais dará à representação da identidade surda um lugar social. De acordo com ela, o estereótipo sobre o ser surdo jamais acolhe o ser surdo, pois o imobiliza dentro de uma representação contraditória, em uma representação que não condiz com uma política de identidade. Para ela, "o estereótipo faz com que os indivíduos se oponham, às vezes disfarçadamente, e evitem construção da identidade surda, cuja representação é o estereótipo da sua composição distorcida e inadequada" (p. 55).

Por muitas décadas a representação social do sujeito surdo esteve relegada a um processo de construção histórica baseado no conceito de deficiência, estruturado teoricamente a partir de movimentos[5] perpetrados para fins de reversão ou mesmo cura da surdez e vistos como fatores cruciais para o desenvolvimento linguístico do sujeito surdo. Como afirma Thoma (Skliar, 2016, p.125) o princípio terapêutico alusivos à educação de surdos imperou por bastante tempo em diversas sociedades do mundo, e com o passar do tempo, as mudanças que houveram, estiveram em sua grande maioria, votadas para a busca de estratégias capazes de cumprir os objetivos reabilitadores. De acordo com Lulkin (2016, p.41),

> os educadores e demais profissionais envolvidos no espaço escolar, na melhor das hipóteses, são "estrangeiros" que se aproximam da língua de sinais e da cultura visual,

[5]O congresso de Milão, em 1880, também foi um marco da história da política institucional de erradicação da língua de sinais, e o afastamento radical dos profissionais surdos do meio escolar (LULKIN, 2016, p. 36).

> mas privilegiam, pelo hábito e pela própria cultura, a modalidade oral-auditiva, a fala, como ato cotidiano de comunicação.

Diante de tais constatações, cabe enfatizar a necessidade de reflexão e debate acerca de tais conceitos de forma colaborativa com os professores, onde tais questões venham nos proporcionar dentro do espaço educacional que envolve o aluno surdo, a promoção de olhares e fazeres diferenciados no sentido de reconhecer as necessidades linguísticas e culturais especificas, imprescindíveis ao desenvolvimento cognitivo do aluno surdo, e por consequência desenvolver estratégias, metodologias e recursos didáticos apropriados ao ensino de alunos usuários das línguas de sinais.

Sendo assim, o desenvolvimento de uma pesquisa colaborativa pressupõe um trabalho em conjunto entre professores e pesquisador com vistas ao compartilhamento de práticas e ações que envolvam o cotidiano escolar dos alunos, aliando teoria e prática na qual se ampliam, complementam-se, transformam-se (IBIAPINA, 2008, p. 29). Desta forma, segundo a autora, a pesquisa colaborativa supõe ainda a contribuição no processo de investigação por parte dos professores em relação ao objeto pesquisado.

A autora esclarece, ainda, que dentro da pesquisa colaborativa não há a exigência para que os professores sejam co-pesquisadores, no sentido restrito, ou seja, que participem de todas as atividades formais com as mesmas responsabilidades e competências do pesquisador. A finalidade de trabalhar colaborativamente caracteriza a oportunidade para que os professores participem como co-produtores da investigação, sem necessariamente tornarem-se pesquisadores (p.32).

Desta forma, consideramos que esta metodologia possa contribuir significativamente com as investigações que envolvem os estudantes surdos, pois acreditamos ser necessária uma aproximação dos estudos teóricos sobre surdez e linguagem com o cotidiano escolar destes sujeitos. Nesta aproximação, os professores atuariam como co-participantes na pesquisa, e não somente como sujeitos responsáveis por fornecer dados para análise, mas, sobretudo, como colaboradores que compartilharão e receberão informações referentes a conceitos essenciais para compreensão das especificidades culturais e linguísticas que envolvem os alunos surdos.

Identificando aspectos referentes a esta complexidade, Ibiapina e Teles afirmam que esse modelo de investigação surgiu da necessidade de romper com o modelo centrado no pesquisador, emerge então, a proposta de investigação que aproxima a pesquisa científica da escola, logo, viabiliza a aproximação entre teoria e prática.

Tais revelações nos possibilita uma reflexão acerca de alguns conceitos discutidos ao longo da história das pessoas surdas, definições que foram e são amplamente discutidos no meio científico, porém por vezes, inacessível aos professores de crianças e adolescentes surdos. O que de fato está amplamente arraigado é o fato de que historicamente os surdos forma estigmatizados e considerados de menor valor social, pois faltavam-lhes a característica eminentemente humana: a linguagem oral e por consequência as virtudes cognitivas (BERGAMO E SANTANA, p.2, 2005). Para Carlos Skliar (2016, p. 30)

> o nosso problema, em consequência, não é a surdez, não são os surdos, não são as identidades surdas, não é a língua de sinais, mas sim, as representações dominantes, hegemônicas e "ouvintistas" sobre as identidades surdas, a língua de sinais, a surdez e os surdos.

Consideramos que o acesso ao máximo possível destes conceitos necessitam ser compartilhados com as pessoas que lidam cotidianamente com os sujeitos surdos, para que estes possam ter a consciência de que a desmistificação de vários tipos de preconceitos possa ocorrer a partir do conhecimento e reconhecimento das especificidades linguísticas e culturais dos surdos. Afinal de acordo com Ibiapina (2008)

> os agentes que trabalham na perspectiva colaborativa defendem a possibilidade de construir conhecimentos desvelando as relações opressoras de poder, denunciando o autoritarismo e a ideologia dominante. Desta forma, criticar as situações de opressão é apenas uma das tarefas dos pesquisadores, já que suas ações vão além dessa crítica, oferecendo condições para transformar tal situação (p.27).

Desta forma, a pesquisa de cunho colaborativo pode nos auxiliar na diminuição das barreiras teóricas que ainda impedem a aproximação das discussões acadêmicas com cotidiano da pessoa surda nos espaços familiares e escolares. Sendo que, por vezes, tais conceitos não fazem parte do cotidiano escolar das crianças e adolescentes surdos, sendo que constantemente, o acesso acerca de conceitos específicos somente é reconhecido, em parte, pelo profissional intérprete de Libras que acompanha o aluno na sala de aula, isso em detrimento da exigência de formação específica este profissional atuar na área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas exposições, e diante das pesquisas referentes à surdez e aos indivíduos surdos, observamos que muitos conceitosutilizados fazem parte de uma complexa construção teórica

específica aos estudos da área em questão. Muitos destes conceitos não fazem parte do cotidiano dos professores que lidam diariamente com as crianças e adolescentes surdos. Tais definições foram e são amplamente discutidas nos espaços acadêmicos e estas discussões correm o risco de continuarem restritos ao campo teórico.

Deste modo, consideramos que pesquisa-ação colaborativa nos apresenta a possibilidade de combater as relações de poder referentes ao processo de aquisição da linguagem de vertente oralista existentes no espaço familiar e educacional da pessoa surda, bem como, propiciar momentos de aproximação do nível teórico e acadêmico ao nível prático no cotidiano escolar dos sujeitos surdos, contribuído desta forma para uma melhor aproximação dos professores aos alunos surdos. Consequentemente, esta aproximação promoveria ao professor um melhor conhecimento das especificidades linguísticas e culturais de seu aluno, viabilizando portanto, a possibilidade de escolha de recursos didáticos e pedagógicos que contemplem de fato o processo de ensino aprendizado do estudante surdo.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BERGAMO, Alexandre. SANTANA, Ana Paula. Cultura e identidades surdas: encruzilhadas e lutas sociais e teóricas. **Educ. Soc.,** Campinas, vol. 26, n. 91, p. 565-582, maio/agosto. 2005. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br

BOURDIEU, P; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. **A profissão de sociólogo. Preliminares epistemológicas.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 25 abr. 2002. Seção 1, p. 23. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2002/lei-10436-24-abril-2002-405330-publicacaooriginal-1-pl.html

FLICK, Uwe. **Introdução a pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2009.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos**.** Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

_____, TELES, Fabrícia Pereira. A pesquisa colaborativa como proposta inovadora de investigação educacional. **Diversa:** Ano 2 - nº 3: jan./jun. 2009.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica teoria da ciência e prática da pesquisa.** 16 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. (Orgs.). **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LULKIN, Sérgio André. O discurso moderno na educação dos surdos práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. 8. ed. - Porto Alegre: Mediação, 2016, p.p -49.

MARQUES, Mário Osorio. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

PERLIN, Gladis T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org**.). A surdez:** um olhar sobre as diferenças. 8. ed. - Porto Alegre: Mediação, 2016, p.p. 51-73.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** 8. ed. - Porto Alegre: Mediação, 2016, p.p. 7-32.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.

THIOLENT, Michel. **Metodologia a pesquisa-ação**. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

THOMA, Adriana da Silva. Surdos: esse "outro" de que fala a mídia. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. 8. ed. - Porto Alegre: Mediação, 2016, p.p. 121-136.

GT 01 – DIVERSIDADE, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL.

PROJETO BORBOLETAS: A TRANSIÇÃO DA PRÉ-ESCOLA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NA PERSPECTICA DA INCLUSÃO - Relato de Experiência - CEI Presbiteriana Renovada

Valéria Miguel da Cruz Melo[1] - SEMED
Franciele Virgínia da Silva Carvalho[2] - SEMED
Hélbia Raquel de Oliveira Dias[3] - SEMED

Resumo

O presente artigo tem por objetivo apresentar o Projeto Borboletas: A transição da pré-escola para o Ensino Fundamental, desenvolvido no munícipio de Anápolis- Goiás, nascido por meio de uma pesquisa-ação visando oportunizar as crianças da pré-escola desmistificarem o espaço escolar conhecendo-o a partir de suas preocupações inerentes, a partir da realização de atividades lúdicas preparatórias. O que exige delas maiores responsabilidades e domínio de conteúdos, reduzindo os tempos e espaços da brincadeira na vida escolar. É como se nesse momento a criança tivesse que voltar-se mais para o mundo do trabalho abrindo mão da sua infância. Neste contexto, partindo das interações, brincadeiras e dos campos de experiências defendidos pela Base Nacional Comum Curricular foram realizadas atividades lúdicas propiciando a analogia entre o ciclo de vida da borboleta e o desenvolvimento infantil. Acrescido do relato de experiência durante a aplicação do Projeto no Centro de Educação Infantil – Presbiteriana Renovada sob a perspectiva da inclusão das crianças portadoras de necessidades educacionais especiais. E desta forma obteve-se grande envolvimento e participação dos sujeitos. Tendo como culminância a visita monitorada a Escola participando das atividades diárias. Desta forma, acredita-seter alcançando com êxito o objetivo a que se propôs este projeto.

Palavras-chave: Educação Infantil. Transição. Ensino Fundamental. Educação Inclusiva.

O período de passagem da Educação infantil para o Ensino Fundamental é um marco muito importante na vida das crianças que saem da pré-escola e precisam se adaptar rapidamente a uma nova rotina, adequar-se a uma estrutura física geralmente maior e por outro lado menos atrativa. Com espaço

[1] *Esp. Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar ,prof_valeriamiguel@hotmail.com, assessora pedagógica do departamento de Educação Infantil – SEMED Anápolis-GO.*
[2] *Esp. Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos, francielevivi@yahoo.com.br ,assessora pedagógica do departamento de Educação Infantil - SEMEDAnápolis-GO.*
[3] *Esp. em Psicopedagogia Institucional, helbiaoliveira@hotmail.com ,Professora de Atendimento educacional especializado no CEI Presbiteriana Renovada – SEMED Anápolis-GO.*

de tempo reduzido para brincadeiras e interações que são fatores essenciais para os eu pleno desenvolvimento. Uma grande contribuição para esta mudança de pensamento, focado mais no aprendizado de conteúdo do que no da criança se deu por meio das leis federais 11.114/2005, 11.274/2006 e 12.796/2013 que vieram para alterar a Lei de Diretrizes e Bases – LDB em acordo com a Emenda Constitucional 59/2009. Instituindo uma nova forma de organização do Ensino Fundamental. Haja vista que algumas delas definiram a antecipação do ingresso do Ensino Fundamental, a ser iniciado aos seis anos de idade. E trouxeram a obrigatoriedade de matrícula na Educação Infantil a partir dos quatro anos.

A sociedade contemporânea até pouco tempo não considerava à criança um sujeito de direitos. Todo o processo evolutivo que tem sido percorrido desde a implantação do caráter pedagógico dentro das Instituições de Educação Infantil é relativamente novo.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ratificou essa concepção de criança cidadã elencando de maneira clara e objetiva os direitos e deveres que lhe competem. Posteriormente, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, mais especificamente no seu capítulo I, determinou a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, um direito da criança, passando, portanto, a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio,

No município de Anápolis em particular, ocorreu no ano de 2003 com a transição destas instituições da Secretaria Municipal de Assistência Social para a Secretaria Municipal de Educação. Desde então a cada ano tem sido desenvolvidas ações cada vez mais voltadas para o pleno desenvolvimento das crianças.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ratificou essa concepção de criança cidadã elencando de maneira clara e objetiva os direitos e deveres que lhe competem. Posteriormente, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, mais especificamente no seu capítulo I, determinou a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, um direito da criança, passando, portanto, a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, entretanto sem ter ainda o caráter da obrigatoriedade presente nas outras duas etapas educacionais.

Desta forma este projeto visa preparar as crianças e os pais para que passem com tranquilidade por esta fase, evidenciando a importância desta etapa de transição para o desenvolvimento infantil, tema bastante discutido pelos estudiosos da atualidade. Sendo implantado na rede municipal de ensino do município de Anápolis em sua segunda versão no ano de 2018.

Primeiro é necessário compreender os momentos de transição vivenciados pelas crianças.Elas saem de casa e chegam a Educação Infantil sedentas por aprender, e os pais muitas vezes sem opção deixam-nas com o coração apertado em um ambiente novo e por vezes sofrem com os choros diários, sendo este o momento da primeira transição, no qual deixam o seio familiar.

> Quando a criança deixa seu ambiente familiar e passa a conviver em ambientes coletivos, ela e a família sofrem impactos emocionais significativos, desde a dificuldade na separação entre os pais e/ou responsáveis e a criança, até as pressões psicológicas provocadas por uma sociedade que perpetua uma crença de que a criança só se desenvolve de forma saudável se for cuidada pela mãe. Ou ainda, que considera a matrícula de um bebê na creche como um "mal necessário", por necessidade das famílias trabalharem. (GOIÁS, 2018 p.133)

Entretanto com o passar dos dias grande parte das crianças se adapta, o seu crescente aprendizado tranquiliza e alegra o coração dos pais, que cada vez mais estreitam as relações com a instituição. A percepção das ações entre o cuidar e o educar que perpassam todas as propostas aplicadas e contribuem muito na consolidação desta relação fundamental.

Ao final da pré-escola toda essa angústia é retomada, o medo das mudanças necessárias e inerente ao desenvolvimento do ser humano, o momento da segunda transição. Entretanto o que se percebe, em grande parte dos pais é um receio quanto aos cuidados que sua criança receberá na Escola, a convivência com as crianças maiores e o ambiente totalmente novo. Este receio geralmente é transmitido às crianças que acabam interiorizando este momento de transição como algo assustador. Fazendo-se necessário intervenções por parte do educador de modo a compreender as angustias e instrumentalizar estas crianças para que passem com maior tranquilidade possível por esta etapa.

Dentro deste contexto ao pensar nas crianças com necessidades educacionais especiais – NEE percebe-se uma maior preocupação por parte dos pais, a ponto de alguns brigarem para a criança permanecer na Educação Infantil, negando lhe assim o direito de desenvolver-se e crescer. Enquanto que por parte das crianças percebe-se uma maior resistência e prolongação do período de adaptação.

Deste modo ficou evidente a necessidade de se pensar formas de proporcionar a estas crianças vivenciar as ações propostas neste Projeto, precisando ser readequado de acordo com as limitações de cada uma. Causa que foi abraçada pelo Centro de Educação Infantil Presbiteriana Renovada, na pessoa da Professora de Atendimento Educacional Especializado, atendendo ao que está previsto na Resolução do Conselho Municipal de Educação n.052, de 24 de junho de 2013 que estabelece normas e parâmetros para a educação inclusiva e especial no sistema municipal de ensino na cidade de Anápolis. Mais especificamente na Seção 2 artigo 3º § 1º - O atendimento de alunos com necessidades

educacionais especiais no Sistema Municipal de Ensino tem início na Educação Infantil e deve perpassar todas as modalidades do Ensino Fundamental.

As ações pensadas no Projeto visam aperfeiçoar os resultados positivos e minimizar os impactos da transição oportunizando as crianças do jardim 2 uma preparação para que enfrentem esse momento com maior segurança, favorecendo as descobertas e experimentação, assim como a resolução de problemas facilitando sua adaptação no ano subsequente. Conforme citado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil "a passagem da Educação Infantil para o ensino fundamental representa um marco significativo para a criança podendo criar ansiedades e insegurança" (R.C.N.E.I. vol.01, pág:84).

Neste contexto a apresentação do ciclo de vida da borboleta vem evidenciar a importância das transformações para desfrutar maiores descobertas, permitindo uma analogia entre o desenvolvimento infantil e a metamorfose sofrida por este inseto. Propiciando assim a realização de atividades lúdicas, faz de conta, movimento, música e diferentes gêneros textuais a fim de interiorizar este conceito nas crianças. Culminando com a visita a uma Escola Municipal com o intuito de vivenciar a rotina diária deste novo espaço.

Tendo como objetivo proporcionar as crianças do Jardim 2, segunda etapa da pré-escola, a oportunidade de conhecer uma Escola Municipal buscando minimizar as preocupações advindas desta etapa de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental tanto dos pais quanto das crianças, tornando-o um momento de descobertas e experimentação facilitando assim sua adaptação no ano subsequente.

> A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa (BNCC/2017, p.53).

Sendo assim as ações preparatórias do Projeto passaram pela seleção dos conteúdos a serem trabalhados foram de modo a promover o desenvolvimento das competências e habilidades das crianças, focadas em um trabalho interdisciplinar por meio da utilização dos campos de experiências. Sendo assim discriminados:

- Nome próprio; bilhete (gênero textual); oralidade; literatura infantil; identidade; desenho; conhecimento progressivo de segmentos e elementos do próprio corpo por meio da exploração de

brincadeiras; faz de conta; músicas; leitura de imagens; dependências da escola; seriação; calendário; noção temporal e seres vivos.

Aqui neste artigo o relato de experiência evidencia as ações desenvolvidas com um grupo de oito crianças conforme a caracterização da tabela a seguir.

Tabela 1 – Características do Grupo de crianças durante a visita à escola

Identificação	Caracterização educacional
Criança 1	Estrangeiro
Criança 2	Paralisia cerebral
Criança 3	Déficit Intelectual
Criança 4	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade/ Transtorno Opositor Desafiador
Criança 5	Transtorno de Ansiedade Generalizada
Criança 6	Típico
Criança 7	Típico
Criança 8	Típico

Fonte: Centro de Educação Infantil Presbiteriana Renovada

Considerando que o trabalho foi desenvolvido em várias etapas, optou-se por realizar intervenções por meio de atividades lúdicas e educativas preparatórias com as crianças, questionário e diálogo com os pais, visando aumentar a interação entre o CEI e a Escola.

As diferentes aprendizagens se dão por meio de sucessivas reorganizações do conhecimento, e este processo é protagonizado pelas crianças quando podem vivenciar experiências que lhes forneçam conteúdos, associados a práticas sociais reais. Na certeza de que as aprendizagens diferenciadas proporcionadas, trazem a criança um novo olhar de pensar sobre as futuras situações de conflitos com que se depara.

As crianças foram preparadas previamente através de diálogos das professoras regentes e da professora de A.E.E. (Atendimento Educacional Especializado) a respeito de como é uma escola de ensino fundamental, a rotina, mobiliário, disposição dos aluno na sala de aula, entre outros, também tiveram momentos de histórias e vídeos sobre o ciclo de vida da borboleta enfatizando os momentos de transição que ocorre na vida dos seres vivos, na oportunidade houve momentos artísticos como as pinturas de pulseiras de identificação para o momento da saída da escola, os combinados, o que

deveriam observar para que contassem aos colegas posteriormente. As atividades envolveram todas as crianças dos dois agrupamentos do jardim II tanto no período matutino e no vespertino

Após este trabalho preparatório chegou o momento da culminância com a realização da visita que ocorreu com o apoio das cuidadoras e coordenadoras da unidade. Todas as crianças do agrupamento do jardim II, matutino e vespertino acompanharam o processo de preparação para a realização da visita dos colegas a Escola, que para facilitar e tumultuar menos o espaço foi realizado por amostragem.

Como todo o CEI desenvolveu as ações preparatórias do Projeto Borboletas as foram escolhidas três crianças representantes que acompanhariam a visita dos colegas com necessidades educacionais especiais a unidade escolar.

O local escolhido para a visita foi a Escola Municipal Professora Edinê Rodrigues Gomes, no Bairro São Jorge, unidade que também dispõe do Atendimento Educacional Especializado, infraestrutura adequada, localização próxima e recebe todos os anos, um grande número de crianças que deixam o CEI Presbiteriana Renovada.

As crianças foram recepcionadas pela professora de A.E.E. da unidade escolar, que se encarregou de guia-las pelas dependências da Escola e apresentando seus espaços e a rotina. Deste modo todas as dependências foram visitadas desde a secretaria, passando pelas salas de aula, sala dos professores, cozinha, biblioteca, banheiros, laboratório de informática, até chegar ao pátio externo.

Os funcionários que compõem o quadro administrativo e pedagógico também foram apresentados: diretora, coordenadores, professores, alunos por agrupamentos por sala, merendeiras, porteiro e auxiliares administrativos.

As crianças tiveram a oportunidade de entrar nas salas de aula, apresentando-se aos alunos e professores, vivenciando assim um pouco da rotina e o ambiente das aulas do Ensino Fundamental. Permanecendo ainda nos momentos de integração como durante o período do recreio, conversando com alunos da escola, em um momento de descontração para ambos os grupos.

Após este momento, já de volta ao CEI foi preparada uma aula especial, quando foram apresentados pela professora do A.E.E. e as crianças que foram a Escola, as imagens e os vídeos do momento da visita. Cada uma das três crianças típicas relataram suas experiências e as demais ao seu modo também. Causando até mesmo comoção em algumas crianças no sentido de perceberem esta mudança de forma emocional (chorando), pois percebeu que não estaria mais naquela unidade, exigindo intervenções por parte das professoras para que houvesse a compreensão de maneira natural.

Houve uma dinâmica de abraço nos colegas e assim cada criança foi convidada a colorir uma borboleta identificando-a com o seu nome e depois foi convidada a colar seu nome em um balão cheio de gás hélio. Por fim, as crianças foram convidadas a soltarem - os, simbolizando o momento da despedida que aconteceria dentro de alguns meses, quando entrarão definitivamente em uma nova etapa do ensino. As crianças falaram o nome da escola e soltaram cada qual seu balão. Sendo este um momento emocionante e ao mesmo tempo lúdico para alunos e professores envolvidos. Proporcionando assim mais uma vez a analogia entra o ciclo das borboletas e as fases do desenvolvimento humano. "Assim como as borboletas voam livre com autonomia, cada criança, a partir do próximo ano, alcançará maior independência, iniciando uma nova etapa de muito aprendizado no ensino fundamental".(ProfªHélbia – Professora do A.E.E.).

Quanto aquelas crianças com necessidades educacionais especiais percebeu-se maior segurança por parte da família já que estas frequentavam o Centro de Educação infantil há 3, 2 anos seguido sendo acompanhadas diariamente no processo do cuidar e educar e a mudança causava um desconforto por causa das limitações das crianças e por temer a nova realidade no ensino fundamental, após o trabalho eles relataram estarem mais confiantes e positivos quanto a nova etapa de estudos e as crianças relataram à família suas impressões, como foram bem recebidos e acolhidos pela nova equipe de funcionários e colegas que participarão do cotidiano escolar no próximo ano.

Dessa forma, o Projeto Borboletas alcançou com sucesso o objetivo a que se propôs trazendo segurança, entusiasmo e tranquilidade entre os pais e crianças que participaram e resguardando a inclusão escolar das crianças com necessidades educacionais especiais.

Segundo Vygotsky (1998), a construção do pensamento e da subjetividade é um processo cultural e não uma formação natural da espécie humana. Que ocorre por meio da apropriação dos signos e a utilização dos instrumentos construídos ao longo da história humana em um contexto social determinado. Cabendo a sociedade como um todo e em especial ao ambiente escolar propiciar as crianças a oportunidade de experimentar e consolidar esta capacidade fundamental e essencial ao seu pleno desenvolvimento. E neste contexto tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental desempenham papéis valorosos para a consolidação do pensamento da criança.

Faltando apenas uma maior compreensão quanto a importância do caráter humanizador intrínseco ao papel desempenhando pela educação.

> O que parece, pois essencial compreender em relação á educação é seu papel humanizador. Apenas nessa perspectiva me parece possível superar a atitude da escola da infância que confunde educação com instrução e com esse olhar organiza práticas

> educativas que servem muito ao disciplinamento de corpos (FOCAULT,1977) e pouco ao desenvolvimento de qualidades positivas da personalidade em formação. (MELLO, 2007 p. 94)

Esse entendimento de que o foco durante o processo de aprendizagem, que ocorre na infância, deveria estar sob a formação e o desenvolvimento da inteligência e da personalidade poderiam revolucionar todas as organizações das práticas educativas oferecidas tanto nas instituições de Educação Infantil quanto de Ensino Fundamental.

Foi evidenciada a desconstrução dos medos em relação a não formação de amizades no novo ambiente, à presença do lúdico nas atividades propostas, como a aula de educação física.Durante a visita monitorada as crianças se sentiram acolhidas pelos alunos e professoras do primeiro ano, considerando-os como amigos, participando da rotina escolar que evidenciou ter momentos de atividades de estudo e ao mesmo tempo lúdicas, como a leitura de histórias e atividades tornando assim, o momento que passaram juntos uma etapa de descobertas e experimentação que certamente facilitará sua adaptação no ano subsequente.

Os projetos estão presentes na prática pedagógica cotidiana dos professores da Educação Infantil, sendo estes interdisciplinares, transdisciplinares, contextualizados, desenvolvidos com o objetivo de influenciar na construção da autonomia seja do pensar ou do agir, contribuindo para a formação da identidade das crianças como indivíduos atuantes, críticos e proativos na sociedade.

Para as educadoras foi um grande desafio organizar ações sistematizadas, voltadas para envolver de maneira lúdica e prazerosa as crianças, conforme suas particularidades e que fossem de encontro aos objetivos propostos. Entretanto muito mais gostoso foi poder vislumbrar o crescimento das crianças diante do enfrentamento de seus próprios medos. Afinal todos enfrentam momentos como este, e o mais importante é saber aonde buscar ajuda para superá-los, compartilhando as angústias com seus pares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil/ Ministério da Educação e Desporto, Secretaria de Educação Básica**

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil/ Secretaria de Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB**. Brasília: MEC, SEB, 1996.

_____. Lei n. 8.069 de 13/07/1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/I8069.htm

MELLO, Suely Amaral. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural.** Perspectiva, Florianópolis, v.25, n.1, 83-104, jan/jun,2007.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.