

Glucia Wesselovicz  
Janaina Cazini  
(Organizadoras)

# Diálogos sobre Inclusão 3

Atena  
Editora  
Ano 2019

**Glaucia Wesselovicz**  
**Janaina Cazini**  
(Organizadoras)

# **Diálogos sobre Inclusão 3**

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora  
Copyright © Atena Editora  
Copyright do Texto © 2019 Os Autores  
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora  
Editora Executiva: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira  
Diagramação: Geraldo Alves  
Edição de Arte: Lorena Prestes  
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof.<sup>a</sup> Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista  
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Prof.<sup>a</sup> Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
D536	Diálogos sobre inclusão 3 [recurso eletrônico] / Organizadoras Glauca Wesselovicz, Janaina Cazini. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Diálogos Sobre Inclusão; v. 3)  Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-364-4 DOI 10.22533/at.ed.644192805  1. Brasil – Condições sociais. 2. Desenvolvimento social. 3. Integração social. I. Wesselovicz, Glauca. II. Cazini, Janaina. III. Série.  CDD 361.2
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

Atena Editora  
Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
contato@atenaeditora.com.br

## APRESENTAÇÃO

A obra “Diálogos sobre Inclusão” no volume III, organizou, na ótica da educação inclusiva, 22 artigos de cunho teórico-prático, metodologias de ensino e aprendizagem, que visam incluir pessoas, que são de alguma forma, excluídas da sociedade devido sua deficiência, gênero, raça ou etnia.

Pois entendemos, e fica provado pelas pesquisas aqui apresentadas, que é na sala de aula no ambiente escolar que o terreno se mostra fértil para sensibilizar a sociedade sobre o respeito e a responsabilidade de todos quando o assunto é diversidade e inclusão social.

Contudo, no grupo de estudos sobre pessoas com surdez, observa-se que apesar da obrigatoriedade legal que assegura a criança surda o direito de uma educação especializada que a alfabetize nas duas línguas -português e LIBRAS - a partir das salas de atendimento especializado, na prática não acontece e depende do educador a responsabilidade de todo o processo.

Já para os grupos de pessoas com altas habilidades e etnicorraciais os projetos pedagógicos e interdisciplinares conseguem atingir resultados que impactam não só a sala de aula como a comunidade local.

Percebe-se que o caminho para inclusão social- especialmente de pessoas com deficiência - é longo e deve começar de forma incisiva nos bancos escolares. E por isso esta coletânea torna-se um instrumento de alerta, só nos tornamos uma sociedade inclusiva quando todas as nossas crianças conseguirem chegar em suas escolas e entenderem a linguagem que o professor está falando.

Nós esperamos que os artigos escolhidos possam nortear todos os leitores em seus projetos educacionais, sociais e profissionais e estimular a sociedade a olhar para a inclusão como uma ação de responsabilidade individual, coletiva e globalizada.

Glaucia Wesselovicz

Janaína Cazini

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
<b>A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO INSTRUMENTO INCLUSIVO: CONTAGEO E ADAPTAÇÃO DE LIVROS INFANTIS PARA DEFICIENTES VISUAIS</b>	
Francisca Nailene Soares Vieira Martha Milene Fontenelle Carvalho Francisca Raquel Miguel de Sousa Rosane Santos Gueudeville Acreciana de Sousa Melo Fernanda Maria da Silva Cardeal	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6441928051</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>9</b>
<b>A DIVERSIDADE ETNICORRACIAL NA CONCEPÇÃO DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>	
Mirtes Aparecida Almeida Sousa Dorivaldo Alves Salustiano Eliane Fernandes Gadelha Alves	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6441928052</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>20</b>
<b>A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO SOCIAL</b>	
Joel Nunes De Farias Luandson Luis Da Silva Hosana Souza de Farias Nadjeana Ramalho da Silva Samilly dos Santos Bernardo Luis Elaine Cristina Meireles Silva Aldair Viana Silva de Alcaniz Elenith Jussiêr de Lima Silva Ivanildo Severino da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6441928053</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>30</b>
<b>A IMPORTÂNCIA DE ATIVIDADE FÍSICA PARA A VIDA DO PORTADOR DE SÍNDROME: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA</b>	
Estoécio Luiz do Carmo Júnior Rosélia Maria de Sousa Santos Brenda Oliveira Ferreira da Silva Adriana Silvino de Araújo Emanuel Heliomar Medeiros de Sousa José Ozildo dos Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6441928054</b>	

<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>39</b>
A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS EM DUAS ESCOLAS DA ZONA RURAL DA REDE MUNICIPAL DE CRATO	
Daniela Valdevino Lima	
Luiza Valdevino Lima	
Geórgia Maria de Alencar Maia	
Valquíria Carneiro da Silva	
Acreciana de Sousa Melo	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6441928055</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>48</b>
A INCLUSÃO DE DEFICIENTES FÍSICOS AMPUTADOS POR MEIO DA GINÁSTICA ARTÍSTICA	
Thais Vinciprova Chiesse de Andrade	
Kelly Silva Teixeira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6441928056</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>59</b>
ACOMPANHAMENTO NEUROPSICOPEDAGÓGICO DE UMA CRIANÇA COM TRANSTORNO DE COMPORTAMENTO	
Bianca Cristina Leal	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6441928057</b>	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>66</b>
ALUNA DE BAIXA VISÃO NA DISCIPLINA DE LIBRAS COM MEDIAÇÃO DO INTÉRPRETE: RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Lana Carol de Sousa Martins	
Luana Fernandes Magalhães	
Sarah Maria Oliveira	
Terezinha Teixeira Joca	
Marilene Calderaro Munguba	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6441928058</b>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>77</b>
CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS IFS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O ACOMPANHAMENTO DE ESTUDANTES ATENDIDOS PELO NAPNE DO IFS/CAMPUS SÃO CRISTÓVÃO	
Laila Gardênia Viana Silva	
Danise Vivian Gonçalves dos Santos	
Maria Aparecida da Conceição Gomes da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6441928059</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>88</b>
CULTURA AFRO-BRASILEIRA: A INCLUSÃO E A DIVERSIDADE ATRAVÉS DE UMA EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA NA COMUNIDADE CIDADE DE DEUS	
Carlos Alberto Da Silva Sant'Anna	
<b>DOI 10.22533/at.ed.64419280510</b>	

<b>CAPÍTULO 11 .....</b>	<b>99</b>
<b>DIÁLOGOS ENTRE A LITERATURA E A ALFABETIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL</b>	
Andrialex William da Silva	
Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães	
Tarcileide Maria Costa Bezerra	
<b>DOI 10.22533/at.ed.64419280511</b>	
<b>CAPÍTULO 12 .....</b>	<b>109</b>
<b>DIFICULDADE DOS PROFESSORES EM SALA DE AULA COM ALUNOS ESPECIAIS -OBSERVAÇÃO EM UMA SALA DE AULA NO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE-PARAÍBA</b>	
Manuela Patrício Menezes	
Franciely Silva Apolinário	
Maria José Guerra	
<b>DOI 10.22533/at.ed.64419280512</b>	
<b>CAPÍTULO 13 .....</b>	<b>118</b>
<b>DISCUSSÕES SOBRE A LUDICIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS</b>	
Luiza Valdevino Lima	
Daniela Valdevino Lima	
Geórgia Maria de Alencar Maia	
Valquíria Carneiro da Silva	
Cássia da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.64419280513</b>	
<b>CAPÍTULO 14 .....</b>	<b>126</b>
<b>EXPERIÊNCIA INCLUSIVA DE UM ALUNO COM TEA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO DE CASO</b>	
Fabyana Soares de Oliveira	
Ana Aparecida Tavares da Silveira	
Sára Maria Pinheiro Peixoto	
Marcilene França da Silva Tabosa	
Maria Aparecida Dias	
<b>DOI 10.22533/at.ed.64419280514</b>	
<b>CAPÍTULO 15 .....</b>	<b>133</b>
<b>HIPÓXIA NEONATAL E A EXPERIÊNCIA DA INCLUSÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES/ RJ</b>	
Ana Paula Silva Andrade Jorge	
Ana Luiza Barcelos Ribeiro	
Bianka Pires André	
<b>DOI 10.22533/at.ed.64419280515</b>	
<b>CAPÍTULO 16 .....</b>	<b>140</b>
<b>LINGUAGENS ARTÍSTICAS E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	
Gilvânia Maurício Dias de Pontes	
Lucineide Cruz Araújo	
Natália Medeiros de Oliveira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.64419280516</b>	

<b>CAPÍTULO 17 .....</b>	<b>151</b>
<b>O ENSINO DE ARTES COMO INSTRUMENTO MOTIVADOR DA APRENDIZAGEM PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES</b>	
Fabiane Cristina Favarelli Navega	
<b>DOI 10.22533/at.ed.64419280517</b>	
<b>CAPÍTULO 18 .....</b>	<b>160</b>
<b>O TRATO DA QUESTÃO ÉTNICORRACIAL NO CONTEXTO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: UMA ANÁLISE SOBRE O INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE</b>	
Raquel de Oliveira Mendes	
Rodrigo Bozi Ferrete	
<b>DOI 10.22533/at.ed.64419280518</b>	
<b>CAPÍTULO 19 .....</b>	<b>172</b>
<b>O USO DA BIOMECÂNICA E ANATOMIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM ESCOLA DA ZONA RURAL DO CARIRI PARAIBANO</b>	
Breno de Sousa Moreira	
Diego Gomes da Silva	
Aellyson Cordeiro de Melo	
Washington Almeida Reis	
<b>DOI 10.22533/at.ed.64419280519</b>	
<b>CAPÍTULO 20 .....</b>	<b>183</b>
<b>SABERES E PRÁTICAS EM ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA</b>	
Artur José Braga de Mendonça	
Izabeli Sales Matos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.64419280520</b>	
<b>CAPÍTULO 21 .....</b>	<b>194</b>
<b>SENSIBILIZAÇÃO SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR ATRAVÉS DE CINEBIOGRAFIAS: O CASO DA SUPERDOTAÇÃO DO MATEMÁTICO RAMANUJAN</b>	
Clemir Queiroga de Carvalho Rocha	
Vicente Francisco de Sousa Neto	
Vera Borges de Sá	
Denise Maria de Matos Pereira Lima	
<b>DOI 10.22533/at.ed.64419280521</b>	
<b>CAPÍTULO 22 .....</b>	<b>203</b>
<b>UM NOVO OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: QUANDO O FATOR LIMITANTE SE TRANSFORMA EM FATOR MOTIVACIONAL DA ESTRATÉGIA DIDÁTICA</b>	
Fabio Damasceno	
<b>DOI 10.22533/at.ed.64419280522</b>	
<b>SOBRE AS ORGANIZADORAS.....</b>	<b>211</b>

## A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO INSTRUMENTO INCLUSIVO: CONTAGEO E ADAPTAÇÃO DE LIVROS INFANTIS PARA DEFICIENTES VISUAIS

### **Francisca Nailene Soares Vieira**

Universidade Regional do Cariri – URCA  
Crato – Ceará

### **Martha Milene Fontenelle Carvalho**

Universidade Regional do Cariri – URCA  
Crato – Ceará

### **Francisca Raquel Miguel de Sousa**

Universidade Regional do Cariri – URCA  
Crato – Ceará

### **Rosane Santos Gueudeville**

Universidade Regional do Cariri – URCA  
Crato – Ceará

### **Acreciana de Sousa Melo**

Universidade Regional do Cariri – URCA  
Crato – Ceará

### **Fernanda Maria da Silva Cardeal**

Universidade Regional do Cariri – URCA  
Crato – Ceará

**RESUMO:** Este trabalho objetiva relatar a experiência obtida na atuação como bolsista de extensão no projeto Contageo: Uma aventura às cegas. O projeto utilizou a contação de história adaptada como recurso inclusivo para o público infantil e infanto-juvenil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa cujo procedimento metodológico consistiu num relato de experiência, o qual teve o processo de adaptação e criação de meios inclusivos realizado em 5 etapas: A 1ª etapa consistiu na criação de histórias com uma

personagem deficiente visual realizada pela professora Martha Milene; a 2ª na busca de um público alvo para realizar essa intervenção inclusiva e literária; a 3ª etapa consistiu nas leituras e reflexões da história selecionada; a 4ª etapa por sua vez, tratou-se da idealização de fantoches para a contação e a 5ª etapa tratou-se das práticas de contação. Com isso, intervimos indiretamente na sensibilidade das crianças a causas correspondentes a deficiência, bem como do meio ambiente. Portanto, a tarefa de educar e incluir é extremamente complexa e exige atuação de todas as partes, da família, escola, sociedade assim como do Estado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Contageo, Contação de história, Recurso inclusivo.

**ABSTRACT:** This work aims to report the experience obtained acting as an extension student in the project Contageo: An adventure in the blind. The project utilized an adapted storytelling as an inclusive resource for the children and young people. It means to a qualitative research whose methodological procedure consisted of an experience report, which had the process of adaptation and creation of inclusive methods of the previously mentioned project realized in 5 stages: The first stage consisted in the creation of stories with a visually impaired character realized by Professor Martha Milene; the second in the

search of a target audience to carry out this inclusive and literary intervention; the third stage consisted of the readings and reflections of the selected history; the fourth step in turn, was the idealization of puppets for the storytelling and the fifth stage was the practice of storytelling. With this, we intervene indirectly in the sensitivity of the children to causes corresponding to the deficiency, as well as of the environment. Therefore, the task of educating and including is extremely complex and requires action from all parties, the family, school, society as well as the State.

**KEYWORDS:** Contageo, Storytelling, Inclusive resource.

## 1 | INTRODUÇÃO

A arte de contar histórias é uma prática milenar muito utilizada em sala de aula no processo de alfabetização e letramento. Além de valorizar a oralidade também desperta e estimula a imaginação do público infantil. Atualmente, também tem sido incorporada dentro dos espaços escolares como instrumento proporcionador da inclusão.

A prática de narrar histórias é uma das tantas formas empregadas pelo professor em seu trabalho com a leitura em sala de aula. É muito comum essa prática na Educação Infantil, onde os alunos ainda não dominam a tecnologia da escrita, apenas são capazes de ler a linguagem oral, imagens, gestos e o que está em seu entorno (RAMOS, 2011, p. 21).

Contar histórias é oferecer possibilidades para que o cego, o surdo, assim como as demais pessoas com deficiências possam se sentir sujeitos atuantes e capazes de realizar qualquer atividade de cunho educativo e social.

Tratar da inclusão a partir da leitura e contação tem sido um desafio, pois é preciso que sejam desenvolvidos recursos táteis, imagéticos e sensoriais para que de fato a criança possa compreender o que, e do que se fala. Como uma criança com cegueira congênita pode participar de uma contação se ela não tem conhecimento dos personagens, das cores e dos objetos?

Para que seja agregado sentido a essa prática, primeiro temos que compreender que os deficientes visuais irão criar uma representação simbólica diferente da nossa. Para auxiliar nesse processo de reconhecimento e possibilitar a compreensão da história se faz necessário ensiná-los o que é e como é cada objeto.

Sendo assim, a audiodescrição que corresponde à situação citada anteriormente exerce a função de recurso inclusivo, uma vez que possibilita a descrição detalhada das situações e permite que os ouvintes e deficientes visuais idealizem e imaginem do que se trata.

A tradução visual, aqui na forma de áudio-descrição, pode ser considerada tecnologia assistiva, visto que consiste em uma atividade que proporciona uma nova experiência com as imagens, em lugar da experiência visual perdida (no caso de pessoas cegas adventícias), e consiste em tecnologia assistiva, porque permite acesso aos eventos imagéticos, em que a experiência visual jamais foi

experimentada (no caso das pessoas cegas congênitas totais). Em ambos os casos, porém, é recurso inclusivo, à medida que permite participação social das pessoas com deficiência, com igualdade de oportunidade e condições com seus pares videntes (LIMA, 2011, p. 09).

Outro meio desenvolvido é a utilização de histórias com personagens deficientes visuais, deficientes físicos e intelectuais a fim de familiarizar os ouvintes com o que vai ser contado. Essa prática foi desenvolvida na Universidade Regional do Cariri-URCA em parceria com o Geopark Araripe, através do projeto Contageo: Uma aventura às cegas, idealizado pela Professora Mestra Martha Milene Fontenelle.

Para o embasamento teórico pautamo-nos nas reflexões de autores, os quais realizam discussões em torno da contação de história no processo inclusivo, bem como a importância da leitura e literatura para os deficientes visuais, a saber: Preto (2009) Souza e Bernardino (2011), Ramos (2011) e Sousa e Sousa (2016).

Esta pesquisa tem como objetivo relatar a experiência na atuação como bolsista de extensão no projeto Contageo: Uma aventura às cegas. O desenvolvimento do projeto visa realizar a contação de história como recurso inclusivo para o público infantil e infanto-juvenil. Ele surgiu da necessidade de expandir a ação inclusiva através da literatura, e, portanto, efetivar a sensibilização das pessoas para com os deficientes visuais e pessoas com baixa visão.

## **1.1 A importância da contação de história no processo de inclusão de pessoas com deficiência visual**

A contação de histórias para o público infantil vem sendo muito presente nas escolas e está se tornando uma estratégia para estimular a leitura nos discentes. Essa prática tem sido desenvolvida e adaptada às mais diversas necessidades dos educandos, como a da cegueira.

Trabalhar a leitura e conseqüentemente a literatura para o público de deficientes visuais requer algumas atitudes diferenciadas. Ao realizar a contação de história, o docente terá que desenvolver alguns métodos para que seja despertada a imaginação e a compreensão do aluno. Conforme Preto (2009, p. 20) “Com o aluno cego, o professor deve pensar em recursos pedagógicos adaptados para que a criança consiga manipular os objetos de forma autônoma”. Essa autonomia gera autoconfiança e a posteriori o prazer pela atividade.

A pesquisa e a busca por métodos de trabalho apropriados são constantes, já que a percepção das crianças cegas se dá de outra forma. Algumas das técnicas trabalhadas para atender esse objetivo de instigar a leitura e a curiosidade são consoante Preto (2009) a leitura tátil, auditiva e olfativa, a partir de um livro com recursos de cheiro ou odor. Visto que o aluno cego busca compensar suas dificuldades visuais se apropriando dos demais sentidos, assim como também se utilizando da linguagem oral.

A prática de contar histórias possibilita uma infinidade de possibilidades interpretativas e compreensivas por parte dos alunos com a deficiência, e isso a torna um instrumento de qualidade a ser trabalhado nas escolas. A leitura por si só já promove o despertar da imaginação, no entanto associado à contação tátil e sonora permite a representação do mundo.

A criança com deficiência visual precisa explorar suas possibilidades através da liberdade para manusear, tocar e receber conceitos concretos e abstratos do mundo que o cerca para que possa usar este conhecimento na escola e outros ambientes. E desenvolver atividades artísticas que envolvam dinâmica corporal, dança, teatro com e sem nenhuma adequação em síntese os alunos podem e devem ser inseridos em quase todas as atividades da escola (SOUSA; SOUSA, 2016, p. 47).

Os benefícios gerados pelo ato de contar histórias transcende o âmbito escolar. Além de contribuir no processo de ensino e aprendizagem da criança a contação favorece o emocional, o lado psicológico e social.

Sendo assim, o conto de histórias favorece o psíquico e emocional da criança, que enquanto cresce busca sua identidade baseada nos modelos que convive. A escola tem uma grande responsabilidade nesse processo, o sistema educativo deve ajudar quem cresce em determinada cultura a se identificar, a partir das narrativas é possível construir uma identidade e de encontrar-se dentro da própria cultura, a escola deveria promover e divulgar contos orais e escritos que mostrem à realidade pluricultural brasileira resgatando história da tradição afro-indígena, favorecendo deste modo a construção da identidade infantil (SOUZA; BERNARDINO, 2011, p. 241).

O auxílio no processo de construção identitária da criança fornecido pela contação é de fundamental importância para o seu comprometimento enquanto atividade pedagógica. Mas, não é suficiente caso toda a gestão escolar não se integre.

Em relação à leitura, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil postula que:

A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. A partir daí ela pode estabelecer relações com sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence (BRASIL, 1998, p. 143).

Criar projetos capazes de estimular o desenvolvimento integral do deficiente visual é de grande relevância. Portanto, faz-se necessário a análise das carências educacionais desses alunos para promover uma efetiva ação transformadora. A exemplo desses trabalhos tem-se o Contageo anteriormente citado, assim como o trabalho de adaptação de livros infantis.

Ramos (2011) postula que há infinitas possibilidades de trabalho a serem desenvolvidos no campo da literatura. Todavia ressalta que essa agregação da contação

com a literatura não deve funcionar enquanto atividade mecânica e cansativa, mas sim proporcionadora de prazer. Logo, realizar adaptação dos livros infantis a serem usados na contação é um bom método.

A proposta é criar ou mesmo adaptar recursos para promoverem acessibilidade às pessoas com deficiência. Segundo o Art. 208 da Constituição Federal (1988) um dos requisitos para o ensino é a promoção do acesso e permanência nas redes de ensino, sendo assim, se faz de extrema relevância desenvolver métodos capazes de suprir as necessidades do público com deficiência visual e lhe garantir um ensino de qualidade.

## **2 | METODOLOGIA**

Este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa cujo procedimento metodológico consistiu num relato de experiência, desenvolvido através de uma análise das práticas inclusivas destinadas aos deficientes visuais no campo da literatura infantil pelo projeto: Contageo: Uma aventura às cegas.

O processo de adaptação e criação de meios inclusivos na contação de histórias aconteceu em cinco etapas: A primeira etapa consistiu na criação de histórias com personagens deficientes realizada pela professora Martha Milene; a segunda, aconteceu através da busca de um público-alvo para realizar essa intervenção inclusiva e literária; a terceira etapa consistiu nas leituras e reflexões da história selecionada; o quarto momento, por sua vez, tratou-se da idealização de fantoches para a contação e o quinto tratou-se das práticas de contação.

Utilizamos como recursos o tatame, estrutura de madeira para apresentações e o fantoche idealizado, assim como a própria história criada.

O projeto vem sendo desenvolvido em parceria com o Geopark Araripe. Em função das novas parcerias o projeto “Contageo” tem-se realizado no “Projeto Acolhimento”, sediado na quadra da Universidade Regional do Cariri-Urca e uma vez por mês é realizada uma contação de cunho inclusivo neste espaço para os alunos atendidos pelo projeto.

## **3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A Universidade Regional do Cariri (URCA), bem como o Geopark Araripe estão cada vez mais oferecendo oportunidades para as problemáticas de cunho inclusivo através dos seus projetos. Ambos oferecem uma possibilidade de acessibilidade, além de permitir que outras pessoas possam se tornar mais sensibilizados a essas causas.

O Geopark Araripe consoante Araújo, Magalhães e Galvão (2015) é um território de áreas limitadas, constituído de riquezas geológicas, ambientais, arqueológicas, culturais entre outros, as quais constroem um patrimônio científico respeitável

mundialmente. Esse conceito vem sendo modificado e hoje o Geopark é visto como um território vivo, constituído em companhia do homem. Logo é imprescindível desenvolver meios que possibilite a todos conhecer suas riquezas, e um desses é dar apoio a essas práticas educativas e inclusivas.

O projeto Contageo à medida que surgiu no ano de 2017, ainda quando a professora Martha Milene assumia o cargo de coordenadora do setor de Educação no Geopark Araripe, visa promover através das histórias o conhecimento do processo de fossilização, bem como os geossítios da região do Cariri.

A primeira etapa que corresponde à criação das histórias resultou na produção da literatura intitulada “Nata vai aos Geossítios”. A história, que tem uma proposta inclusiva, apresenta as aventuras de Nata, uma libélula que é deficiente visual e vivencia vários acontecimentos ao conhecer os geossítios, que estão compreendidos entre: Batateiras, Cachoeira de Missão Velha, Colina do Horto, Floresta Petrificada, Parque dos Pterossaros, Pedra Cariri, Pontal da Santa Cruz, Ponte de Pedra e Riacho do Meio.

A história, de autoria da professora Martha Milene Fontenelle Carvalho tem como personagem principal a libélula, Odonata, a qual tem cegueira e um espírito muito aventureiro. Essa sua qualidade busca promover uma reflexão a cerca das múltiplas oportunidades que o deficiente visual pode ter, independente da sua condição. Consoante Souza e Bernardino,

Ler, ouvir/contar histórias desperta o pensamento narrativo. Uma forma de pensar coexistente com o pensamento lógico científico, vinculado à subjetividade e ao emotivo, surge em situações onde o sujeito busca compreender através de simbolismos a realidade (SOUZA; BERNARDINO, 2011, p. 241).

A partir dessa prática é possível dar estímulos e incentivar a luta pelos direitos e desejos de cada um.

Posteriormente a criação da história, foi pesquisado o público-alvo do projeto. Como não encontramos alunos com deficiência visual participando do projeto “Acolhimento”, decidimos então realizar a contação para crianças sem deficiência.

Percebemos no processo, que havia crianças de várias idades e, portanto seria preciso desenvolver um método para que todos pudessem se envolver. Surgiu então a ideia de usar os fantoches. Na oportunidade criamos fantoches, que foram utilizados para narrar à história.



**Figura 1:** Recursos utilizados para a contação

Fonte: Douglas Teles



**Figura 2:** Autora testando o fantoche

Fonte: Douglas Teles

Após essa penúltima etapa, realizamos a contação da história da libélula. As crianças demonstraram bastante interesse no fantoche. Para este momento usamos um tatame e uma estrutura de madeira disponibilizada pelo Geopark para fazermos a contação. Devido à diferenciação das idades uns prestaram bem mais atenção que outros, no entanto foi possível ofertar uma atividade diferenciada. Um dos aspectos utilizados para dinamizar o momento e não haver desorganização ou inquietação foi promover um diálogo através do fantoche com as crianças.

Conforme Souza e Bernardino,

A comunicação por meio da narração de histórias fala as crianças mais profundamente do que a linguagem literal, a linguagem do pensamento; dramatizar com bonecos ou fantoches, representando aquilo que se quer dizer através do desenho ou pintura é fazer uso da linguagem imaginativa, essa é naturalmente a linguagem infantil (SOUZA; BERNARDINO, 2011, p. 242).

Com esse recurso didático utilizado podemos criar um ambiente infantil, assim como um ambiente para indagações e conversas. Fazendo com que pudesse haver uma interação contínua dos ouvintes com o fantoche. Um dos pontos interessantes observados foi a repetição das palavras ditas pela contadora (fantoche) reditas pelas crianças, como se elas também estivessem contando.

Após essa ação foi possível refletir sobre o impacto causado nas crianças ao contarmos uma história. Também nos direcionou quanto a melhorias que deverão ser tomadas para que o objetivo do projeto prevaleça. Ou seja, contar, incluir e ensinar, sobretudo o respeito para com o outro.

Com isso, intervimos ativamente na sensibilidade das crianças a causas correspondentes a deficiência, bem como do meio ambiente.

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contato com o público infantil e infanto-juvenil possibilitado pelo projeto Contageo: uma aventura às cegas, nos abriu muitos horizontes. Um deles é a pesquisa constante de meios e recursos a serem utilizados para promover acesso e permanência na escola. A proposta deste trabalho era analisar e descrever as atitudes tomadas para o trabalho com a literatura adaptada usada para contação. Frente a esse propósito conciliamos teoria à prática, bem como a imaginação.

Pensar em acessibilidade é pensar em oportunizar a outros um futuro digno e acessível, que já é garantido por lei, porém, é fundamental um conjunto de ações para que de fato se efetive. Uma delas é a preparação do profissional para lidar com as deficiências e com o processo de ensino e aprendizagem desses alunos, uma outra é constantemente pesquisar melhorias práticas e acessíveis.

Portanto, a tarefa de educar e incluir é extremamente complexa e exige esforço de todas as partes, da família, escola, sociedade e Estado. Cada um exercendo suas funções e auxiliando uns aos outros é possível tornar os deficientes visuais capacitados para progredirem no campo escolar e profissional.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, O. H. A.; MAGALHÃES, C. J. S.; GALVÃO, M. N. C. **EDUCAÇÃO: possibilidades e perspectivas no Geopark Araripe**. In: Osmar Hélio Alves Araújo; Célia de Jesus Silva Magalhães, Maria Neuma Clemente Galvão. (Org.). **Do contexto literário à reflexão sobre a educação na contemporaneidade: educação em mosaico**. 1 ed. Curitiba: CRV, 2017, v. 1, p. 93-103.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília DF: Senado, 1988. Disponível em: <[http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC912016.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC912016.pdf)>. Acesso em: 15 de maio de 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <[https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)>. Acesso em: 27 de mar de 2018.

LIMA, F. J. **Introdução aos estudos do roteiro para áudio-descrição: sugestões para a construção de um script anotado**. Revista Brasileira de Tradução Visual, v. 7, n. 7, 2011. Disponível em: <<http://www.associadosdainclusao.com.br/enades2016/sites/all/themes/berry/documentos/08-introducao-ao-estudo-do-roteiro.pdf>>. Acesso em: 10 de Junho de 2018.

PRETO, V. O. **Adaptação de livros de literatura infantil para alunos com deficiência visual**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade Estadual Paulista, Marília.

RAMOS, A. C. **Contação de histórias: um caminho para a formação de leitores?** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

SOUSA, A. C. L.; SOUSA, I. S. A inclusão de alunos com deficiência visual no âmbito escolar. In: **Estação Científica (UNIFAP)**. Macapá, volume 6, Nº 3, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.unifap.br/index.php/estacao/article/view/2310>>. Acesso em: 02 de Junho de 2018.

SOUZA, L. O.; BERNARDINO, A. D. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. **Educere et Educare**. Cascavel. Vol. 6, n. 12, jul./dez. 2011, p. 235-249.

## A DIVERSIDADE ETNICORRACIAL NA CONCEPÇÃO DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

### **Mirtes Aparecida Almeida Sousa**

Universidade Federal de Campina Grande,  
Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Campina Grande - Paraíba

### **Dorivaldo Alves Salustiano**

Universidade Federal de Campina Grande,  
Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Campina Grande - Paraíba

### **Eliane Fernandes Gadelha Alves**

Universidade Federal de Campina Grande,  
Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Campina Grande - Paraíba

**RESUMO:** O debate acerca da diversidade está cada vez mais presente na sociedade e também vem ocupando um lugar central na educação, especialmente depois que a legislação educacional brasileira orientou a incorporação do tema aos currículos da educação básica. A causa dos afro-brasileiros ganhou mais relevo a partir dos anos 1990 em decorrência de reivindicações coletivas buscando afirmação da sua identidade e o reconhecimento dos seus direitos (MOEHLECKE, 2009). Nesse contexto, a diversidade etnicorracial ganhou grande evidência entre os docentes (GOMES, 2007), que passaram a discutir a importância da população negra enquanto grupo identitário e sua contribuição

para a história e a cultura do nosso país. Candau (2012) evidenciou a forte presença das diferenças em nossas escolas. A educação para a diversidade requer uma abordagem conceitual e prática consistente, pois ainda é um assunto polêmico por demandar posicionamentos sobre inclusão, preconceito, discriminação, desigualdades sociais, religião, dentre outros aspectos. Este artigo discute as concepções pedagógicas de quatro professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública acerca de questões etnicorraciais. Os dados analisados fazem parte de uma pesquisa qualitativa (MINAYO, 2008) realizada mediante o emprego de questionários e entrevistas. No contexto analisado, as exigências legais constituem fator determinante na abordagem da temática pelas professoras, que o fazem segundo uma perspectiva de conciliação das diferenças, embora persistam preconceitos em relação às religiões de matriz africana.

**PALAVRAS-CHAVE:** Diversidade etnicorracial, concepções de docentes, ensino fundamental.

**ABSTRACT:** The debate about diversity is increasingly present in society and also occupies a central place in education, especially after the Brazilian educational legislation guided the incorporation of the theme into the basic education curricula. The Afro-Brazilian cause has gained more prominence since the 1990s

as a result of collective demands seeking affirmation of their identity and recognition of their rights (MOEHLECKE, 2009). In this context, ethno-racial diversity has gained great evidence among the teachers (GOMES, 2007), who began to discuss the importance of the black population as an identity group and its contribution to the history and culture of our country. Candau (2012) evidenced the strong presence of differences in our schools. Education for diversity requires a consistent conceptual and practical approach, since it is still a controversial subject because it demands positions on inclusion, prejudice, discrimination, social inequalities, religion, among other aspects. This article discusses the pedagogical conceptions of four elementary school teachers from a public school about ethnic-racial issues. The data analyzed is part of a qualitative research (MINAYO, 2008) carried out through the use of questionnaires and interviews. In the analyzed context, the legal requirements are a determining factor in the approach of the subject by the teachers, who do it according to a perspective of reconciliation of the differences, although there are still prejudices regarding the African matrix religions.

**KEYWORDS:** Ethnic-racial diversity, teachers' conceptions, elementary education.

## 1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa do Mestrado Acadêmico em Educação, na qual nos propusemos a investigar as concepções de diversidade de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública. Para a composição desse artigo focalizamos os achados referentes às concepções das docentes relacionadas às relações etnicorraciais, especificamente voltada para a forma como as professoras abordam conteúdos etnicorraciais em sala de aula. Sabemos que esta temática envolve questões identitárias, sociais, culturais e legais. Estas dimensões da diversidade etnicorracial se fazem presentes em nossa pesquisa por intermédio da escuta e diálogo promovido por meio de entrevistas realizadas no espaço escolar.

No contexto das discussões etnicorraciais, o currículo da educação básica foi uma das instâncias que passou por transformações mais significativas nos últimos anos, devido, sobretudo, às reivindicações e conquistas que foram fruto de lutas de grupos identitários, como os negros. Tais demandas fizeram com que o currículo educacional fosse flexibilizado, levando em consideração a existência e a cultura de coletivos sociais que durante muitos anos foram invisibilizados na sociedade brasileira. Segundo Moreira e Júnior,

Como a difusão de novas identidades culturais demonstra que a cultura, longe de ser homogênea e monolítica, é de fato, complexa, múltipla, conflituosa, descontínua, o currículo pode expressar todo um deslocamento de fronteiras, bem como questionar às diferenças de gênero, raça e sexualidade. Nessa perspectiva, visões hegemônicas terminam por ser problematizadas. O currículo é, assim, um campo de lutas e de produtividade, diretamente relacionado à cultura e às relações

As lutas dos negros pela valorização da sua cultura, entre outros aspectos, resultaram na mudança da legislação e conseqüentemente do currículo, demonstrando assim que currículo é disputa e também alvo de questionamentos e problematizações da sociedade contemporânea. Muitas conquistas dos afro-brasileiros só aconteceram graças às reivindicações do movimento negro (DOMINGUES, 2007; SILVÉRIO, 2002).

Mas, de que forma estas questões são expressas na prática pedagógica e nas reflexões dos sujeitos deste estudo? Neste trabalho, refletimos sobre as concepções de diversidade para a educação etnicorracial que predominam no discurso das professoras que estão em efetivo exercício profissional nos anos iniciais do ensino fundamental.

## 2 | METODOLOGIA

Objetivando conhecer como docentes que atuam nos anos iniciais de uma escola pública no interior do estado da Paraíba têm concebido e abordado as complexas temáticas relativas à diversidade etnicorracial, constituímos uma amostra intencional (MINAYO, 2008), composta por uma professora de cada turma do 2º ao 5º ano, selecionadas com base nos seguintes critérios: 1) ser graduada em Pedagogia; 2) ser efetiva da rede pública municipal há pelo menos cinco anos e 3) estar atualmente no exercício da docência. A escolha dos sujeitos do estudo teve por base o pressuposto de que,

Todas as pessoas que participam da pesquisa [...] elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Pressupõem-se, pois, que elas tenham um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam suas ações individuais. (CHIZZOTI, 2001, pg. 83).

A aceitação dos sujeitos para participação no estudo foi firmada mediante a assinatura de um termo de consentimento livre e esclarecido, redigido de acordo com os preceitos do Comitê de Ética em Pesquisa da UFCG e da Plataforma Brasil. A pesquisa foi cadastrada na Plataforma Brasil sob o número 69013317.3.0000.5182.

Entre as docentes escolhidas, uma trabalha no turno da manhã e três trabalham no turno da tarde. Os nomes próprios dos sujeitos da pesquisa foram substituídos por pseudônimos, que foram escolhidos pelas próprias professoras, atendendo uma solicitação da pesquisadora, tendo em vista o respeito ao compromisso de preservar sua identidade. As docentes participantes do nosso estudo e as turmas que lecionaram no ano letivo de 2017 foram as seguintes: Bianca - 2º ano, Lis – 3º ano, Pérola – 4º ano e Cíntia – 5º ano.

Como estratégias metodológicas para melhor conhecer os sujeitos do estudo, utilizamos questionários com questões fechadas e abertas (MOREIRA e CALEFFE,

2008) para obter informações do perfil das professoras. Realizamos também entrevistas semiestruturadas individuais com as participantes da nossa pesquisa. No processo de análise dos resultados utilizamos o método da análise de conteúdo de Bardin (2009).

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir de agora, veremos o entendimento de cada professora de acordo com os dados que obtivemos em nossa pesquisa, relacionada às concepções das docentes sobre a diversidade etnicorracial na escola.

A professora Bianca, do 2º ano, demonstra acreditar que o currículo escolar precisa desenvolver temáticas relacionadas à diversidade na perspectiva de respeitar as diferenças, por isso deve expressar “*propostas que visem à superação do preconceito e da discriminação dentro dos princípios éticos de igualdade, dignidade, justiça e respeito mútuo às diferenças*”. De acordo com a afirmação dessa docente, o respeito mútuo aparece como um fator importante para o convívio com as diferenças. A docente parece reconhecer na abordagem curricular da temática as possibilidades de superação do preconceito e da discriminação que existe na sociedade, sendo que um trabalho pedagógico nesse sentido demonstra ser desafiante para o currículo escolar.

Já a professora Lis, do 3º ano, reflete sobre a questão da diversidade etnicorracial tomando por base sua experiência em sala de aula, destacando o preconceito que seus alunos demonstraram em relação às práticas religiosas relacionadas com uma religião de matriz africana. Quando perguntada se a diversidade influencia na aprendizagem dos alunos, ela constrói a seguinte argumentação:

*Deveria influenciar mais, [...] eu acho também que é uma questão muito cultural de não respeitar a diversidade, não é só o professor trabalhar na sala de aula. Porque, às vezes, eu trabalho [...]o respeito às diferenças, mas as mães em casa, elas reforçam um preconceito, então fica difícil, porque a gente passa quatro horas com as crianças aqui, mas a mãe, o pai, também tem essa questão de vir de casa, da educação, do respeito. [...] “Tia eu não falo com fulano não porque a mãe dele é macumbeira!” Eu tinha muito isso na minha sala quando eu tinha uma aluna que a mãe dela tem um terreiro aqui, eu não sei pra que lado fica. Aqui perto da escola. Então as crianças não gostavam dela por isso, então ela era uma criança isolada, então já tinha um preconceito. (Lis, professora do 3º ano, em entrevista realizada em 09/08/2017).*

No relato dessa professora, em nossa interpretação, muitos aspectos podem ser relacionados aos desafios da educação etnicorracial. Primeiro, a professora ressalta o preconceito e a falta de respeito às práticas religiosas de matriz afro-brasileira, indicando o descompasso entre a influência da escola e da família na compreensão da questão, observando que algumas crianças aprendem a ser preconceituosas com os próprios pais, com os quais convivem por maior tempo do que com os professores, que defendem o respeito às diferenças. O fato de conviver por mais tempo com atitudes preconceituosas e discriminatórias exercidas pelos próprios pais se contrapõem aos

esforços da professora para garantir que as crianças tenham atitudes respeitadas.

Diferentemente do que foi relatado pela professora Lis, Tramonte (2006) destaca que nas religiões afro-brasileiras a figura feminina é respeitada, ocupa um lugar central nos cultos e celebrações religiosas e por serem a “mãe de santo” possuem um grande prestígio social, liderança e são importantes conselheiras na vida dos seus “filhos”, que participam do terreiro.

Entretanto, ainda de acordo com os estudos de Tramonte (2001) percebemos que a religião advinda do povo negro sofre muitos preconceitos e não há respeito nem o reconhecimento da “mãe de santo” como líder religiosa, resultando na invisibilidade das religiões de matriz africana. Ainda segundo este autor,

A invisibilidade se origina do desconhecimento absoluto das práticas culturais do grupo negro, aliada a um menosprezo nascido do preconceito que gera, então, o “olho cego” da concepção dominante que, de fato, “não enxerga” algumas práticas afro-brasileiras essenciais, como a religião. (...) O “olho cego” ao menosprezar a cultura, não a vê, porque não a representa de fato, negando sua existência real e sua materialidade (TRAMONTE, 2001, p. 46).

Como estes dados evidenciam, o preconceito gera o menosprezo e a discriminação dos praticantes da religião de matriz africana. Um exemplo claro dessa situação é o fato dos alunos da professora Lis não querer falar com uma menina porque sua mãe era “macumbeira”.

Um aspecto importante a ser considerado é que as professoras Bianca e Lis demonstraram ter consciência dessas práticas de preconceito e discriminação no contexto da sala de aula e podem se contrapor a elas. Esta parece ser uma das conquistas dos coletivos de sujeitos e movimentos sociais que lutam contra a discriminação das minorias e reivindicam o respeito e o reconhecimento de suas diferenças como elemento de afirmação pessoal e coletiva. Candau (2012, p. 236) ressalta que

Diferentes manifestações de preconceito, discriminação, diversas formas de violência - física, simbólica, *bullying* -, homofobia, intolerância religiosa, estereótipos de gênero, exclusão de pessoas deficientes, entre outras, estão presentes na nossa sociedade, assim como no cotidiano das escolas. A consciência desta realidade é cada vez mais forte entre educadores e educadoras. (grifo da autora)

Em seus estudos, Candau (2012) observou a grande evidência da presença das diferenças em nossas escolas. Em nossa pesquisa tanto identificamos esta realidade quanto o valor do respeito entre os alunos para que as professoras consigam realizar sua prática pedagógica. Ao refletirmos sobre o depoimento da professora Lis, detectamos que a criança que tinha uma religião “diferente” dos demais alunos era marginalizada e excluída das brincadeiras pelos colegas.

A professora Cíntia, do 5º ano, apontou a importância do respeito no sentido de valorização das pessoas e destacou o papel da cultura afro-brasileira. Quando

perguntada sobre que aspecto da diversidade ela costuma abordar em seu plano de ensino, ela disse que:

*Normalmente nós trabalhamos os direitos do aluno através do ECA, através também da cultura afro-brasileira, abordando também a questão indígena como eu já disse, a cultura afro, entre outros, também valorizando a questão das limitações de alguns educandos para que haja o respeito entre eles e a valorização de cada um. (Cíntia, professora do 5º ano, em entrevista realizada em 14/08/2017).*

A docente afirma trabalhar os direitos dos alunos com base no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, como também a cultura afro-brasileira e indígena, na perspectiva de promover o respeito entre eles e com o seu próximo. Na sua resposta, Cíntia faz referência à lei que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, Lei nº. 11.645/2008). Ela destaca o respeito como uma categoria central em relação à diversidade. Na sua fala a lei aparece como inspiração para a sua ação pedagógica. A professora valoriza as limitações como forma de chamar a atenção para a necessidade de respeito mútuo, pois todos nós apresentamos algum tipo de limitação. Neste caso, o respeito parece ser sinônimo de reconhecimento de uma condição comum a todas as pessoas, e não de tolerância à falta do outro.

A professora Cíntia ressalta o direito dos alunos e também destaca a importância da inserção da cultura afro-brasileira, que, como sabemos, foi implantado no currículo escolar mediante uma exigência legal. Assim, também ressaltamos que a cultura afro-brasileira foi consequência das lutas dos movimentos sociais. Segundo Gomes (2007, p. 26),

*Tais movimentos indagam a sociedade como um todo e, enquanto sujeitos políticos, colocam em xeque a escola uniformizadora que tanto imperou em nosso sistema de ensino. Questionam os currículos, imprimem mudanças nos projetos pedagógicos, interferem na política educacional e na elaboração de leis educacionais e diretrizes curriculares. (GOMES, 2007, p.26)*

De acordo com Gomes (2007) podemos perceber que os movimentos sociais e culturais foram importantes para a visibilidade de muitos sujeitos, pois eles conquistaram um lugar político e fizeram com que o currículo homogêneo existente na escola fosse questionado. Portanto, a partir do momento que houve mudanças na legislação, o currículo e a política educacional como um todo teve que inserir a questão da cultura afro-brasileira e indígena. Tal situação obrigou professores e alunos de todo o Brasil a tratar como tema de estudo uma série de questões relativas à convivência e à necessidade de reconhecimento das contribuições dos negros e índios para a formação do país.

As culturas afro e indígena são mencionadas pela professora Bianca, do 2º ano, como exemplo de como a diversidade é abordada em sua sala de aula. Ela relatou que,

*a questão da cultura afro, da cultura indígena, que são coisas que a gente sabe que são temas que têm que trabalhar, temos que integrar em nossa sala de aula. Então essa é uma das questões que vem sendo muito discutida para que a gente resgate dentro de sala de aula, tanto da cultura afro, quanto a cultura indígena. (Bianca, professora do 2º ano, em entrevista realizada em 16/08/2017).*

Na percepção dessa professora a cultura é uma questão que tem que ser trabalhada. Ela menciona a cultura indígena e a cultura afro que, por sua vez, chegaram à escola por causa de uma imposição legal. Observamos que a docente não fala da cultura de uma forma ampla, mas restringe a questão indígena e africana.

Já a professora Lis falou com bastante ênfase na questão religiosa e afirmou que iria trabalhar esta temática com seus alunos em um momento específico, quando chegasse a semana de trabalhar o tema. Entretanto, o seu discurso se mostra contraditório porque, ao mesmo tempo em que ela diz que não tem dificuldade para abordar a diversidade em sua prática pedagógica, também fala que os alunos vão sentir um desconforto ao estudar as religiões de matriz africana:

*Os alunos são muito receptivos, porque criança é uma coisa muito aberta, elas não são aquela coisa, “Ah! Eu não quero!”. Sempre eles escutam, eles têm aquele choque! Se eu tratar, eu ainda não tratei das diversidades religiosas - eu tô louca que chegue a esta semana. Então eu sei que quando chegar essa semana, quando eu for falar das religiões de matriz africana, vai ser aquele desconfortozinho, que eu sei na carinha deles que eles não vão gostar! Mas, assim, eles não dizem: “Ah, eu não quero ouvir sobre isso!” Eles ouvem, mas, assim, o que eles vão fazer com o que eles vão ouvir é isso que eu não sei, tá! Não é um assunto que eu... já tenho nove anos de sala de aula, nunca tive nenhum problema em abordar nenhum tema de diversidade. (Lis, professora do 3º ano, em entrevista realizada em 09/08/2017).*

Embora reconheça que seus alunos sejam “muito receptivos, porque criança é uma coisa muito aberta” a professora pressupõe que os alunos se sentirão desconfortáveis ao abordar a questão da diversidade religiosa. Talvez o desconforto que as crianças sentem ao falar das religiões de matriz africana seja pelo fato de ser uma religião que tem menos visibilidade social, não fazendo parte das práticas religiosas da cultura dominante. Na afirmação de D’Adesky (2001, p. 131): “o modo de representação afro-brasileira fica na situação de subordinado diante do modo dominante devido ao seu menor grau de domínio do espaço público, o que se traduz como falta de poder”.

Já a professora Pérola, do 4º ano, ao lado da educação especial e étnico-racial, mencionou na sua entrevista a religião como uma das dimensões que fazem parte da diversidade. Segundo ela, a diversidade se faz presente em sua sala de aula, “*seja na relação da educação especial, na diversidade da educação étnico racial, [...] na religião*”. Para ela, a religião é tão importante como a questão da educação especial e étnica. Ela não chegou a detalhar mais fatos sobre a religião durante o processo da entrevista.

Sobre este aspecto Caputo (2008) ressalta que as religiões afro-brasileiras tiveram que lutar por sua sobrevivência para manter relações com a ancestralidade.

Historicamente as religiões de matriz africana foram obrigadas a viver no silenciamento e seus rituais ocorriam de forma secreta. Sendo assim, percebemos o esforço do povo negro em preservar sua identidade religiosa, pois desde que chegaram ao Brasil foram alvo de perseguições e até hoje sofrem preconceito, discriminações e até violências por parte de pessoas que abominam e não toleram as religiões de matriz africana.

Concordamos com Brandão (1977) quando afirma que a religião possui um grande significado simbólico para explicar o mundo e exercer controle sobre os sujeitos que fazem parte de uma tradição religiosa. Assim, a religião influencia no modo como cada indivíduo vê a vida e também contribui na reprodução de padrões culturais.

A professora Bianca destacou a diversidade na perspectiva da cultura afro-brasileira, como um conteúdo de ensino na sua entrevista.

*A gente vê a importância disso quando a gente trabalha, quando a gente traz pra sala de aula uma atividade da cultura-afro, a riqueza que a gente encontra. A gente pede pra eles, a gente faz um conto, e pede pra eles fazerem uma ilustração e no final você vê a beleza, a riqueza que é. E era um assunto que estava adormecido, que ninguém dizia e se não fosse a exigência das leis, hoje ninguém falava do assunto. Então é de fundamental importância. (Bianca, professora do 2º ano, em entrevista realizada em 16/08/2017).*

Ao pensar na diversidade como um tema de ensino que faz parte do currículo, a professora mencionou as atividades que desenvolve sobre a cultura-afro, comentando que era um assunto interessante para ser trabalhado em sala de aula. Porém destacou que há esta ênfase no trabalho pedagógico com essa temática devido às exigências legais que causaram impactos no currículo, no planejamento e no desenvolvimento das atividades com seus alunos.

É importante lembrar que a inserção da cultura-afro no currículo escolar demonstra o que Silva (2007) aponta em seus estudos ao afirmar que o currículo é um campo de conflitos e um território político contestável, pois os negros conseguiram, depois de anos de muitas reivindicações, fazer com que elementos da sua cultura e diversidade fossem inseridos no currículo nacional, provocando alterações na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996).

A professora Lis do 3º ano fez muitas referências de como as garantias legais contribuía com o trabalho da diversidade na escola. A primeira referência e a mais enfática foi sobre a lei da cultura afro-brasileira. Sendo assim, ela argumentou:

*Não são todas as leis que chegam as escolas né. Eu, as que eu tenho mais conhecimento são as duas leis: a 10639, que é a lei da cultura afro-brasileira e a que trabalha a cultura indígena, porque foi obrigado os profissionais da educação trabalharem, desenvolverem trabalhos com essa temática, então de lei que eu tenho conhecimento são essas, que eu mais trabalho também porque eu fiz uma especialização nesse sentido, pra mim ficou muito mais fácil discutir essas coisas. (Lis, professora do 3º ano, em entrevista realizada em 09/08/2017).*

A docente mencionou com convicção o número da lei, ressaltou a obrigação de

trabalhar com a cultura afro-brasileira e também disse que o fato de ter estudado uma especialização facilitou a sua compreensão no assunto.

No conjunto da argumentação formulada por essa professora do 3º ano, a cultura afro-brasileira e a indígena ganhou um lugar de destaque na educação básica porque houve alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para implantar o assunto. Ela também afirmou categoricamente que *“foi preciso ser obrigatório para que isso acontecesse. Infelizmente”*, reforçando a ideia de que se não fosse a exigência legal, o tema de diversidade como a cultura afro-brasileira e indígena talvez ficasse sem espaço para ser abordado na escola.

Observamos que as professoras do 2º e do 3º ano deram muita ênfase à questão da cultura afro-brasileira e indígena quando se referiram às exigências legais, fato que mostra a importância desses grupos terem se organizado e buscado uma participação política mais efetiva em prol da afirmação da sua identidade e do reconhecimento dos seus direitos. Acerca desse assunto, Moehlecke (2009) diz que,

A participação política de determinados grupos definidos a partir de uma identidade cultural em comum é o aspecto mais controverso dessas demandas e também o mais difícil de ser equacionado. É possível identificar uma preocupação com a diversidade cultural em iniciativas que vem sendo tomadas no âmbito das políticas públicas brasileiras, especialmente a partir do final dos anos 1990, articuladas a questões como gênero, raça e etnia. (MOEHLECKE, 2009, p. 465)

Percebemos que a trajetória de lutas e reivindicações dos grupos sociais ganhou mais espaço a partir dos anos 1990, dando visibilidade às questões de raça e etnia com grande destaque. Fato que pode ser visto pela obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira e indígena que foi mencionado pelas professoras anteriormente.

#### 4 | CONCLUSÕES

De acordo com o exposto percebemos que a diversidade etnicorracial está presente na prática pedagógica das professoras que participaram da nossa pesquisa, especialmente por força da Lei 11.645/2008, que determinou a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial da rede de ensino. Logo, constatamos que esta exigência legal fez com que as crianças que estudam os anos iniciais do ensino fundamental tenham acesso a atividades relacionadas a esse tema na escola.

Constatamos que, ao mencionar a legislação educacional, as professoras enfatizam sobretudo o caráter de obrigatoriedade do trabalho com questões etnicorraciais e temas relativos à cultura afro-brasileira nas escolas públicas. Consideram que, na ausência de tal imposição legal, esses temas poderiam não ser sequer abordados no currículo escolar. Possivelmente em decorrência dessas condições, a abordagem desses temas é feita de forma superficial, prevalecendo um discurso de aceitação das

diferenças objetivando o estabelecimento de um clima de convivência favorável ao desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Os dados evidenciam, ainda, a existência e tensões resultantes da obrigatoriedade de abordar o tema como conteúdo escolar e os preconceitos e discriminações mantidos por alunos e familiares na abordagem do assunto, como no caso das religiões de matriz africana. Tal situação nos faz refletir sobre a importância da ética e da superação dos preconceitos, pois conforme afirma Gomes (2007, p. 33), “a relação entre ética e diversidade nos coloca diante de práticas e políticas voltadas para o respeito às diferenças e para a superação dos preconceitos e discriminações.” Assim, podemos entender que ser ético é ser respeitoso com o outro, sem inferiorizações com quem é diferente de nós.

Por fim, reconhecemos que já houve avanços na educação dentro da perspectiva da diversidade para as relações etnicorraciais e que tal fato pode ser atribuído à força das conquistas legais, fruto das reivindicações dos movimentos negros que lutam pela afirmação da sua cultura, da sua história, redimensionando o currículo escolar e a prática pedagógica. Entretanto, a temática necessita de muitas reflexões, pois ainda é perceptível a existência de muitas atitudes de falta de respeito, preconceitos e discriminações em relação aos afrodescendentes no Brasil.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Religião, campo religioso e relação entre religião erudita e religião do povo. In: VÁRIOS AUTORES. **Religião e catolicismo do povo**. Curitiba/PR: Cadernos Studium Theologicum/PUCPR, 1977, p. 07-38.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº. 11.645/2008**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília: MEC, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, jan.-mar. 2012, v. 33, n. 118, p. 235-250. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>

CAPUTO, Stela Guedes. O candomblé também está na escola. Mas como? In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

D'ADESKY, Jacques. **Racismos e anti-racismos no Brasil**. Rio de Janeiro: Palas, 2001.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**. Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a08.pdf>. Acesso em: 12 de fev. 2017.

MOREIRA, Antônio Flávio; JÚNIOR, Paulo Melgaço da Silva. Currículo, Transgressão e diálogo: quando outras possibilidades se tornam necessárias. **Revista Tempos e Espaços em Educação**.

São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 9, n. 18, p. 45-54, jan. /abr. 2016. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/4962/4097>. Acesso em: 14 de jan. 2017.

MOREIRA, Herivelto e CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

TRAMONTE, Cristiana. **Com a bandeira de Oxalá!**: trajetórias, práticas e concepções das religiões afro-brasileiras na Grande Florianópolis. Itajaí: UNIVALI, 2001.

TRAMONTE, Cristiana. Gênero e diversidade nas religiões afro-brasileiras na Grande Florianópolis.

In: WOLFF, Cristina Scheibe; FÁVERI, Marlene de; RAMOS, Tânia Regina Oliveira (Org). **Gênero e preconceito: anais** Florianópolis: Mulheres, 2006 [Recurso Eletrônico].

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 117, p. 219-246, nov. 2002.

## A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO SOCIAL

### **Joel Nunes De Farias**

Faculdade em Educação do Cariri Paraibano –  
FECP  
Santo Antônio – RN

### **Luandson Luis Da Silva**

Universidade Federal da Paraíba – UFPB  
João Pessoa – PB

### **Hosana Souza de Farias**

Universidade Federal da Paraíba – UFPB  
Mamanguape - PB

### **Nadjeana Ramalho da Silva**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte –  
UFRN  
Natal – RN

### **Samilly dos Santos Bernardo Luis**

Universidade Federal da Paraíba – UFPB  
Rio Tinto – PB

### **Elaine Cristina Meireles Silva**

Faculdade em Educação do Cariri Paraibano –  
FECP  
Santo Antônio - RN

### **Aldair Viana Silva de Alcaniz**

Faculdade em Educação do Cariri Paraibano –  
FECP  
Santo Antônio - RN

### **Elenith Jussier de Lima Silva**

Faculdade em Educação do Cariri Paraibano –  
FECP  
Santo Antônio – RN

### **Ivanildo Severino da Silva**

Faculdade em Educação do Cariri Paraibano –

FECP

Santo Antônio – RN

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo geral apresentar a importância da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como ferramenta de resgate, inclusão e promoção social daqueles que não tiveram oportunidade de estudar quando criança, bem como nos trazer algumas normas legais que norteiam essa modalidade de educação e a questão dos jovens e adultos que fazem parte da educação especial e ainda tratar do processo histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e sua importância para o desenvolvimento intelectual. Buscaremos dessa forma, descrever um pouco sobre a política brasileira voltada para essa modalidade de educação e a forma de financiamento público e o processo histórico. Tornou-se como nosso referencial teórico para estudo e produção do presente trabalho: Beisiegel (1974), Haddad e Di Pierro (2000), e Arroyo (2005), entre outros, além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Constituição da República Federativa do Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de Jovens e Adultos; Ferramenta de Resgate; Inclusão e Promoção Social.

**ABSTRACT:** This article aims to present the

importance of Youth and Adult Education (EJA) as a tool for the rescue, inclusion and social promotion of those who did not have the opportunity to study as a child, as well as bring us some legal norms that guide this modality of education and the issue of youth and adults who are part of special education, and also address the historical process of Youth and Adult Education (EJA) and its importance for intellectual development. In this way, we will try to describe a little about the Brazilian policy focused on this modality of education and the form of public financing and the historical process. It has become as our theoretical reference for study and production of the present work: Beisiegel (1974), Haddad and Di Pierro (2000), and Arroyo (2005), among others, besides the Law of Directives and Bases of National Education, Federative Republic of Brazil.

**KEYWORDS:** Youth and Adult Education; Rescue Tool; Inclusion and Social Promotion.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo mostra a oportunidade de estudo da Educação de Jovens e Adultos, desde a alfabetização até os Ciclos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e seu papel libertário e de inclusão social na perspectiva de uma Educação Inclusiva, dessa forma abordaremos um breve histórico dessa modalidade de educação.

O princípio da educação inclusiva foi adotado na Conferencia Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais que ocorreu em Salamanca na Espanha em 1994, sendo depois reafirmado no Fórum mundial de Educação que ocorreu em Dakar no Senegal em 2000, também temos como destaque as regras das Nações Unidas no que trata a Igualdade de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências.

É notório que no Brasil uma parcela significativa dos analfabetos são pessoas que apresenta alguma limitação física ou mental, é para essas que a Educação de Jovens e Adultos deve ter um olhar especial.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil foi constituída tardiamente, porém notamos que durante a História da Educação, esse processo educativo teve e têm objetivos, principalmente, para atender a necessidade da classe dominante vigente.

De acordo com Carvalho (1981), o período colonial foi marcado por uma grande precariedade do ensino. Os jesuítas tiveram papel de destaque no cenário educacional, pois utilizaram a educação como instrumento para a cristianização e difusão da língua portuguesa. Foram criados colégios e escolas de bê-á-bá para a instrução principal das crianças. Ainda que os jesuítas priorizassem as ações junto às crianças, os indígenas adultos também foram submetidos a uma intensa ação cultural. Contudo, o analfabetismo no Brasil tem suas origens marcadas na educação jesuítica, devido à existência de um sistema educativo excludente e legitimador de valores, crenças e cultura.

De certo, mediante a essa vontade, percebe-se a existência de uma demanda e de uma oferta, na qual vem constituindo a História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Alguns autores como Beisiegel (1974), Haddad e Di Pierro (2000), Haddad (2001), e Arroyo (2005) defendem que a Alfabetização de Jovens e Adultos possui uma trajetória sem registros de investimentos substanciais, no qual as iniciativas implementadas sempre em forma de campanhas, projetos, programas visavam apenas à alfabetização de determinados grupos, reduzindo os sujeitos às meras competências como assinar o nome ou decifrar alguns códigos do mundo alfabético, com a intenção de diminuir os índices estatísticos.

Segundo Poel (1996, p. 24)

Muitos foram alfabetizados dentro de uma determinada concepção de alfabetização, aquela que visa a aprendizagem mecânica da leitura e da escrita; o domínio psicológico e mecânica das técnicas de ler e escrever. Não se percebe – como nós também não percebíamos naquela época – que nesta visão se nega e camufla não só todo um contexto sociocultural, mas também as concepções teóricas e metodológicas subjacentes a este processo educativo, reduzindo-o a um comportamento técnico e neutro.

O que difere da emergente necessidade dos sujeitos da Alfabetização de Jovens e Adultos, apesar de saber que a grande maioria deles ingressa na Educação de Jovens e Adultos para satisfazer uma necessidade particular, apenas ler e escrever sabe-se que a função da EJA na configuração geopolítica, econômica e ética na qual se vivencia, vai para além, perpassando a função reparadora, de equiparar condições de acesso, permanência e aprendizagem e a qualificação individual, e social.

## **POLITICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRA PARA OS JOVENS E ADULTOS**

A partir da temática que envolve as políticas educacionais brasileiras, nosso propósito é identificar e analisar tais políticas voltadas para esse seguimento da educação.

Neste contexto, para essas pessoas que pararam de estudar na maioria das vezes para trabalhar ver uma oportunidade de dar continuidade nos estudos. Sendo assim, a Educação de Jovens e Adultos tornou para esses, a modalidade educacional mais importante, no sentido de resgatar essa parcela da população que não tem mais como estudar em outras modalidades de ensino, bem como descreve Carlos Roberto Jamil Cury:

[...] desse modo, a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. (CURY, 2000, p.7)

A respeito do dever de ofertar a educação a Lei de Diretrizes e Bases a Educação Nacional – LDBEN, de 20 de dezembro de 1996 faz a seguinte referência quanto ao

dever do estado em fornecer a educação:

[...]art. 1º. A educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (LDBEN, 1996, p.1).

Notamos que tanto a família quanto o Estado tem o dever de garantir a educação, são assim, responsáveis solidários, daí a obrigação dos entes federativos manterem escolas disponíveis para atender a demanda da população, da mesma forma os pais, tem a obrigação de matricularem seus filhos menores e manterem em sala de aula.

Essa obrigação da LDB encontra sua base na Constituição Brasileira de 1988, onde em seu bojo deixa claro essa responsabilidade da família e do Estado.

[...] Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será 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 (CFB, 1988).

A garantia de uma educação pública, com a promulgação da nossa Constituição, fica garantida como um preceito fundamental e social. Princípio esse que a LDB faz questão de citar reafirmando assim a responsabilidade dos pais e o dever do estado em manter essa oferta.

A Educação Infantil torna-se direito constitucional com a Emenda Constitucional de nº 53 de 19 de dezembro de 2006, onde a partir dessa data obriga os municípios ofertarem a educação infantil em creche e pré-escola as crianças de até cinco anos de idade, mudando completamente a forma de tratar esse ciclo de ensino.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (CFB, 1988)

Os recursos para manterem esses alunos frequentando aulas passaram a ser garantido pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, dessa forma o município passou a ser obrigado a fornecer escolas e para mantê-las funcionando passou a prever recursos.

Tais mudanças ocorreram por força das mudanças que foram impostas pela Legislação Educacional Brasileira, onde divide competências e obrigações entre união, estado e município, principalmente com a aprovação da LDB aprovada em 1996, a Lei do FUNDEF de dezembro de 1996 e a Lei do FUNDEB de 2007.

Com referência a Educação de Jovem a Adulto, vejamos o que descreve a LDB de 1996:

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a

ele não tiveram acesso na idade própria; (LDB, 1996).

Como bem determina a LDB, a Educação como dever do estado, aqui faz referência a todos entes federados brasileiros, deve ser ofertado a todos de forma obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria, aqui refere-se aos jovens e adultos que estão dentro da distorção idade série.

A Lei de Diretrizes de Base Brasileira ainda no artigo 37, continua sobre a Educação de Jovem e Adulto - EJA:

Art. 37º. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante curso e exame. (LDB, 1996).

Vimos que o artigo 43 da LDB cita as modalidades de EJA, que seja o Ensino Fundamental, onde temos as duas fases, I fase da 1ª ao 4ª série e II fase da 5ª ao 8ª série, pois nessa modalidade não trabalha com o Ensino Fundamental de 9 anos e ainda o Ensino Médio de 3 anos.

Antes do FUNDEF, o financiamento do EJA era através de Programa, o PEJA, onde o governo federal enviava separadamente em conta específica o dinheiro para financiar essa modalidade de educação.

Com o FUNDEB, o EJA, passou ser financiado da mesma forma do ensino regular sendo repassado o recurso para o estado, Distrito Federal e Município de acordo ao número de matrícula do ano anterior.

A alfabetização de Jovens e Adultos é a base para a construção de novas aprendizagens. E no que se refere a essa educação, não é cabível ao educador que use as mesmas estratégias de ensino-aprendizagem que se usa no ensino para crianças, portanto Paulo Freire (2005, p.33) salienta que:

No sentido de uma correta compreensão do que é a palavra escrita, a linguagem, as suas relações com o contexto de quem fala e de quem lê e escreve compreensão. Portanto da relação entre “leitura” do mundo e leitura da palavra.

Nessa visão de Freire, tanto na educação do adulto como no pós-alfabetização, o esforço deve ser voltado não só para aprender as palavras, mas o que ela significa, qual sua importância para o educando, compreendendo a partir desse contexto a relação existente entre a leitura da palavra e a leitura do mundo. Ainda sabemos que as palavras que aprendemos não são meras junções de letras, mas representa algo concreto carregado de significados culturais, criadas e difundidas dentro de uma determinada sociedade.

O adulto por ter uma grande bagagem social, deve ser tratado em sua educação diferente das crianças, esses como diz Freire na citação acima precisa ter “uma correta compreensão do que é a palavra escrita, a linguagem, as suas relações com o contexto

que fala e de quem lê e escreve”. Ou seja, não é importante só saber escrever e ler as palavras, mas saber a relação do contexto da comunicação entre quem fala e quem lê e escreve.

Quando refletimos sobre a fala citada percebemos que o educador ao trabalhar com os Jovens e Adultos é diferente de trabalhar com o público Infantil, as práticas tem que ser diferentes, para que os jovens e Adultos não percam o interesse em continuar, da mesma forma acontece com a criança.

O que podemos observar é que na maioria das vezes as escolas possuem condutas inadequadas que acaba acontecendo à evasão escolar que na visão de Arroyo: “Na maioria das causas a evasão escolar tem a responsabilidade de atribuir a desestruturação familiar, e o professor e o aluno não têm responsabilidade para aprender, tornando-se um jogo de empurra.” (ARROYO, 1997, p.23) É importante que as escolas estejam preparadas para receber esses alunos que muita das vezes é fruto de uma sociedade injusta.

Arroyo ainda nos convida a voltar nosso olhar à educação popular que permeou o final dos anos 50 e o início de 60 e introduzi-las as políticas atuais, para ele:

“A herança legada pelas experiências de educação de jovens e adultos inspiradas no movimento de educação popular não é apenas digna de ser lembrada e incorporada, quando pensamos em políticas e projetos de EJA, mas continua tão atual quanto nas origens de sua história, nas décadas de 50 e 60, porque a condição social e humana dos jovens e adultos que inspiraram essas experiências e concepções também continua atual [...] em tempos de exclusão, miséria, desemprego, luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida. Tão atuais que não perderam sua radicalidade, porque a realidade vivida pelos jovens e adultos populares continua radicalmente excludente”. (ARROYO, 2001, p. 11).

Dai surge uma Educação de Jovens e Adultos libertadora que busca restaurar a dignidade daquelas pessoas que abandonaram os estudos ou não tiveram oportunidade no tempo certo com isso surge o interesse das grandes empresas de contratar a mão de obra qualificada elevando um pouco o índice da educação de jovens trabalhadores com mínima qualificação profissional, certamente para atender os interesses de uma sociedade capitalista, tecnicista que não visa o cidadão como uma pessoa pensante capaz de construir sua historia.

Por isso encontramos no método Paulo Freire uma grande contribuição para a Alfabetização de Jovens e Adultos como um caminho mais eficaz para alfabetizar, no qual Freire usava a palavra geradora como tema central de suas aulas, com ela trabalhava-se a fonética o valor silábico o significado que essa palavra tem para o aluno e o envolvimento com ela no seu dia a dia, ou ate mesmo levando o objeto de estudo para dentro da sala de aula. Como afirma Brandão (2006):

Por isso também o próprio método de Alfabetização que Paulo Freire pensou funciona de tal sorte que realiza, dentro do círculo de cultura, prática do diálogo que o sonho do educador imagina um dia poder existir no círculo de cultura, entre os homens, aí sim, plenamente educadores e educandos de todas as coisas. Daí

surge à própria ideia de conscientização, tão nuclear em Paulo Freire. Ela é um processo de transformação do modo de pensar. É o resultado nunca terminado do trabalho coletivo, através da prática política humanamente refletida da produção pessoal de uma nova lógica e de uma nova compreensão de mundo: crítica, criativa e comprometida [...] (BRANDÃO, 2006, p. 108- 109)

A Educação é um processo de transformação na vida de quem ensina e de quem aprendem, já que ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si. Portanto é essencial que se tenham uma Educação de qualidade, para que os futuros cidadãos possam usufruir de um direito que é dever de todos.

Nossas reflexões nos conduziram às análises de Beisiegel (1974)

[...] ao direito de educação que já se afirmara nas leis do Brasil, com as garantias do ensino primário gratuito para todos os cidadãos, virá agora associar-se, da mesma forma como ocorrera em outros países, à noção de um dever do futuro cidadão para com a sociedade, um dever educacional de preparar-se para o exercício das responsabilidades da cidadania. (1974, p.63).

Os autores citados se relacionam, dentro do contexto apresentado, enquanto Freire apresenta a educação libertária que o adulto deve aprender para a cidadania, saber o significado de cada palavra aprendida e sua importância dentro de sua comunicação, uma visão, carregada de visão de cultura, Arroyo, aponta para a educação popular, que também é importante nessa contextualização, por está cheia de bagagem cultural, produzida pela sociedade e que pode ser utilizada por ela para melhor compreender o mundo.

Ambos os autores citados, apontam para uma nova forma de educação diferente da tradicional trabalhada com as crianças em sala de aula. Brandão, já faz essa ponte entre educação e cultura e cita Freire com sua contribuição dessa nova forma de pensar a educação.

A partir da década de 1920 o movimento em prol da educação e da ampliação das escolas começou a ganhar forças e foram estabelecidas condições favoráveis a implementações de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos.

Os organizadores da educação observaram que os índices de escolarização aqui no Brasil eram bem inferior comparado a outros países da América latina, então o estado foi obrigado a ofertar um ensino de qualidade, ligado a um direito constitucional que cada cidadão tem.

Beisiegel (1974) ainda afirma que:

[...] no Brasil, na colônia e mesmo depois, nas primeiras fases do Império [...] é a posse da propriedade que determina as limitações de aplicação das doutrinas liberais: e são os interesses radicados na propriedade dos meios de produção colonial [...] que estabelecem os conteúdos específicos dessas doutrinas no país. O que há realmente peculiar no liberalismo no Brasil, durante este período, e nestas circunstâncias, é mesmo a estreiteza das faixas de população abrangidas nos benefícios consubstanciados nas formulações universais em que os interesses dominantes se exprimem” (1974, p. 43).

A partir de 1824 com a primeira constituição brasileira e com forte influência europeia firmou-se a garantia de um ensino gratuito a todos os brasileiros, incluindo os Jovens e Adultos, que na maioria das vezes era esquecido e nada era feito para atender essas classes.

Sabe-se que o direito que nasceu com a constituição e para todos, porém vemos que os interesses era voltado para as classes dominantes a quem detinha o poder e o conhecimento ficando excluída grande parte da população como: negros, indígenas e mulheres.

A EJA não é algo recente na educação brasileira, conforme apontado em Haddad e Di Pierro.

“A ação educativa junto a adolescentes e adultos no Brasil não é nova. Sabe-se que já no período colonial os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte com adultos. Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos.” (2000, p.108-109).

A modalidade de Educação de Jovens e Adultos foi um dos primeiros a ser aplicado no Brasil, tendo início com a chegada dos jesuítas em 1549, onde tinha o objetivo de catequizar os nativos (índios), ensinando-os a língua portuguesa e fé católica, claro que nesse período não era uma educação com a mesma estrutura e organização de hoje.

A educação daquela época era financiada pela igreja católica com a finalidade de ampliar a quantidade de fiéis, não tendo a preocupação de transformar a sociedade. Essa educação catequizada, continua até a reforma do Marquês de Pombal, primeiro ministro português, que obrigou os jesuítas a saírem do Brasil, que mudou a educação brasileira sendo assim considerada a primeira reforma educacional brasileira.

Ao terminar a fase dos jesuítas, logo começa outros objetivos, catequizar os negros e escravos, trazido da África, humilhado, trocados de nome e obrigados a abandonar suas crenças, aprendendo uma nova língua e uma nova religião.

Haddad e Di Pierro (2000) traz um panorama de que “Os jovens carregam consigo o estigma de alunos-problema, que não tiveram êxito no ensino regular e que busca superar as dificuldades em cursos aos quais atribuem o caráter de aceleração e recuperação”. Ou seja, esses alunos que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos em tempo certo, encontram muita dificuldade em retomar os estudos por vários motivos tais como: Trabalho, Tempo, Idade, Filhos e etc. e quando eles voltam o objetivo é que esse processo seja algo acelerado e de breve recuperação do tempo perdido.

## METODOLOGIA

A metodologia baseou-se em pesquisa bibliográfica a partir de autores como Freire (2004), Arroyo (2001), Brandão (2006), Beisiegel (1974), bem como das seguintes legislações: Lei do FUNDEF, Lei do FUNDEB– Fundo da Educação Básica, regulamentado pelo Decreto n. 6.253/2007, de 24 de dezembro de 2006 e da Emenda Constitucional, n. 53, regulamentada pela Lei 11.494/2007.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Essa pesquisa ocorreu da análise dos documentos legais, tais como a Lei do FUNDEF, Lei do FUNDEB, LDBEN, Constituição Federal, Resoluções e outras Leis citadas no bojo do presente artigo. O foco principal dessa produção foi mostrar o aspecto legal e relatar o processo histórico da educação de jovens e adultos, bem como abordar a questão social envolvida nesse processo, além da demanda da necessidade dos que sofrem algum tipo de limitação, tais como cego, mudo, surdo, etc. em frequentar as aulas, mesmo com a política nacional de inclusão, fato esse que tem deixado muitos a margem da alfabetização, isso claro, por que há alguns anos não tinha a preocupação com se tem hoje com essas pessoas.

## CONCLUSÕES

Os renegados são os que mais sofrem porque tem seus direitos negados por aqueles que deviam lhe dar a oportunidade de ampliar seus conhecimentos, ficando preso ao conhecimento limitado, pensado e repensado por uma elite que em nenhum momento pensa no cidadão trabalhador.

Sabemos que desde a colonização do Brasil existe grande distancia entre os povos, as classes dominantes não se mistura com a classe trabalhadora e assim passam a ter uma educação diferenciada de acordo com a sua origem ou raça.

A Educação de Jovens e Adultos deve ser sempre uma educação multicultural, um ensino que respeite a cultura do seu aluno e que desenvolva a integração nas diversidades culturais, uma educação de qualidade contra qualquer tipo de discriminação ou exclusão.

## REFERÊNCIAS

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. (v: 1997: Hamburgo, Alemanha). **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999. 67p.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca –Espanha, 1994.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 1981.

LETELIER, Maria Eugenia. **Analfabetismo e alfabetização: problemas conceituais e de diagnóstico**. Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil. Nº 3. Agosto de 1996.

ARROYO, M.G.: **Um campo de direitos e responsabilidade pública**. 2005

BEISIEGEL, C. R. **Política e Educação Popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. São Paulo: Ática, 1982.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**. São Paulo: Pioneira, 1974.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Aprendizagem de Jovens e Adultos: avaliação da Década da educação para todos**. São Paulo em Perspectiva, 14 (1) 2000

HADDAD, Sérgio. **A participação da sociedade civil brasileira na Educação de Jovens e Adultos e na CONFINTEA VI**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 41 maio/junho2009.

POEL, Cornelis Joannes van der. **Práticas alfabetizadoras no Brasil e ideias subjacentes**. Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil. Nº 3. Agosto de 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 27. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

Parecer CEB11/2000 - **Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos Da nova LDB ao FUNDEB: por outra política educacional /Dermeval Saviani-2.ed.rev. e ampl.**- Campinas,SP: Autores Associados, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

In: Soares, L. J. G.; GIOVANETTI, M.; GOMES, N. L. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. P. 19-50

## A IMPORTÂNCIA DE ATIVIDADE FÍSICA PARA A VIDA DO PORTADOR DE SÍNDROME: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

### **Estoécio Luiz do Carmo Júnior**

Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia da Paraíba  
estoacao@hotmail.com

### **Rosélia Maria de Sousa Santos**

Faculdade Rebouças de Campina Grande  
roseliasousasantos@hotmail.com

### **Brenda Oliveira Ferreira da Silva**

Faculdade Rebouças de Campina Grande  
b.oliver.nas18@gmail.com

### **Adriana Silvino de Araújo**

Faculdade Rebouças de Campina Grande  
a\_silvino@ymail.com

### **Emanuel Heliomar Medeiros de Sousa**

Faculdades Integradas de Patos  
centrociudadania@bol.com.br

### **José Ozildo dos Santos**

Faculdade Rebouças de Campina Grande  
joseozildo2014@outlook.com

**RESUMO:** O presente trabalho, que é fruto de uma pesquisa sistematizada, desenvolvida a partir de fontes bibliográficas, tem por objetivo avaliar a contribuição da prática de atividade física para crianças portadoras de Síndrome de Down. Objetivando proporcionar uma melhor qualidade de vida para as crianças portadoras da Síndrome de Down, tem se estimulado a prática de atividades físicas. Essas pessoas precisam ter seus movimentos estimulados,

bem como seu raciocínio. A atividade física possui a capacidade de fortalecer e enriquecer o desenvolvimento físico, mental e social da criança. Através da realização desta pesquisa pode-se concluir que são significativos os benefícios proporcionados pela a atividade física à qualidade de vida dos portadores de Síndrome de Down, tendo em vista que tal prática reduz os riscos com a obesidade, que bem caracteriza a vida destas pessoas. Pode-se concluir que o portador de Síndrome de Down somente deve participar de uma atividade física após ter passado com uma avaliação médica, na qual fique constado as suas limitações.

**PALAVRAS-CHAVE:** Portador de Síndrome de Down. Atividade Física. Qualidade de vida.

### 1 | INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, as crianças com síndrome de Down foram vítimas de muitos preconceitos. Deixadas de lado, viviam à margem da sociedade sem usufruírem de nenhum direito e também sem receberem uma atenção adequada. Logo após surgirem as primeiras descrições sobre a referida síndrome, diversos estudos foram realizados o que contribuiu para ampliar o conhecimento sobre mesma.

Afirma Moraes e Villela (2005) que esse

conhecimento demonstrou que os portadores com síndrome de Down não sofrem alteração em seu nível de desenvolvimento, que se mantém crescente, embora que inferior ao desenvolvimento apresentado por outras crianças que não apresentam essa síndrome.

Atualmente, a Síndrome de Down é definida como sendo uma anomalia, inserida entre as deficiências mentais, causada por um acidente biológico, e, integrante do grupo de encefalopatias não progressivas, que se desenvolvem no cérebro, constituindo “um conjunto de quadros clínicos com variados sintomas patológicos mental e motor” (ORNELAS; SOUZA, 2001, p. 78).

É importante destacar que o conhecimento atualmente existente sobre a Síndrome de Down e seu desenvolvimento, tem proporcionado o entendimento de que o portador dessa síndrome pode levar a mesma vida, levada por uma pessoa considerada como sendo ‘normal’. E, por essa razão, deve buscar uma melhor qualidade de vida. Pois, as características visíveis causadas pela genética, não constituem obstáculos para isso (HOFMANN, 2010)

Assim sendo, na busca da qualidade de vida para as crianças portadores da Síndrome de Down, vem sendo estimulada a prática de atividades físicas, partindo do princípio de que essas pessoas necessitam estimular os movimentos, bem como o raciocínio. E, a atividade física possui a capacidade de fortalecer e enriquecer o desenvolvimento físico, mental e social da criança. Desta forma, a importância que vem ganhando as discussões nesse sentido, justifica por demais a escolha do presente tema.

O presente trabalho tem por objetivo avaliar a contribuição da prática de atividade física para crianças portadoras de Síndrome de Down. E, como objetivos específicos os seguintes: verificar a literatura especializada aborda a atividade física direcionada às crianças portadora de Síndrome de Down; enumerar os benefícios proporcionados pela prática da física à criança portadora de Síndrome de Down; e, mostrar que a atividade física pode promover a qualidade de vida da criança portadora de Síndrome de Down.

## **2 | MATERIAIS E MÉTODOS**

A presente pesquisa foi do tipo sistematizada, desenvolvida a partir de fontes bibliográficas, que, no presente caso, foram artigos científicos.

Foi realizada uma pesquisa sobre a importância da atividade física direcionada às crianças portadoras de Síndrome de Down, por meio da consulta aos indexadores de pesquisa nas Bases de dados eletrônicas, a exemplo da Bireme, LILACS, BVS e SciELO.

O referido levantamento foi realizado utilizando-se dos seguintes descritores: atividade física, portadores de Síndrome de Down, benefícios proporcionados aos

portadores de síndrome de Down.

Para a presente pesquisa foram definidos como critérios de inclusão: artigos de revisão e científicos, publicados em língua portuguesa, no período de 2008 a 2014, bem como artigos experimentais, relativos a estudos realizados junto a crianças portadoras de Síndrome de Down, objetivando avaliar os benefícios proporcionados pela atividade física.

Assim sendo, como critérios de exclusão, considerou-se: artigos em língua estrangeira; publicações anteriores a 2008 e artigos de não estejam publicados em revista científica. Após análise do material captado, selecionou-se dez artigos que de forma direta faziam alusão do tema do presente estudo.

Os dados foram colhidos nos dez artigos selecionados, oportunidade em que se identificou o ano de publicação do artigo, seus autores, o título do trabalho, bem como os resultados revelados pelas pesquisas relatadas nos mencionados artigos.

### 3 | RESULTADOS

No presente trabalho, analisou-se dez artigos científicos, publicados em revistas especializadas e disponibilizados na Web, abordando a importância da prática da atividade física junto aos portadores de Síndrome de Down.

Durante a análise desses artigos, procurou-se determinar seus objetivos, bem como os principais resultados. Para uma melhor compreensão, o Quadro 1 apresenta os resultados colhidos com essa análise.

Autores/Ano	MORAIS, S. e VILELA, P. (2011)
Título	A atuação do profissional de educação física no desenvolvimento motor em portadores de Síndrome de Down
Objetivo	Avaliar a atuação do profissional de educação física junto aos portadores de Síndrome de Down
Método	Relato de experiência em sala de aula
Resultado	Os portadores de Síndrome de Down podem encontrar dificuldades em realizar atividades que exigem conhecimento e mais controle de lateralidade e o uso de multimembros.
Autores/Ano	NASÁRIO, J. C.; CARDOSO, D. (2013)
Título	A contribuição do profissional de educação física na qualidade de vida da pessoa com Síndrome de Down
Objetivo	Analisar e compreender a contribuição do profissional de Educação Física na qualidade de vida da pessoa com síndrome de Down
Método	Pesquisa Bibliográfica
Resultado	O profissional de Educação Física precisa se aperfeiçoar e estar preparado para dar início a um contato com o indivíduo com síndrome de Down, contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade de vida dele.
Autores/Ano	BARBOSA, E. L.; FERNANDES, P. R.; FERNANDES FILHO, J. (2009)

Título	Antropometria, força muscular e dermatoglia de portadores da Síndrome de Down
Objetivo	Comparar as características antropométricas, da força de preensão palmar e dermatoglíficas entre os sexos, masculino e feminino, de portadores da Síndrome de Down da cidade de João Pessoa - Paraíba, usuários da Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência - FUNAD.
Método	Foram avaliados 30 indivíduos com faixa etária entre 10 a 30 anos (masculino, n = 18; feminino, n = 12). Assim, identificou-se a massa corporal, a estatura, o índice de massa corporal, a força de preensão palmar e o complexo digitopalmar. Utilizou-se o teste de <i>Shapiro-Wilk</i> para verificar a distribuição dos resultados quanto à normalidade, o teste de <i>Mann-Whitney</i> para comparar os dados não paramétricos e o teste “t” de <i>Student</i> para os paramétricos, sendo estes analisados com o nível de significância de ( $p < 0,05$ ).
Resultado	Dentre as três variáveis investigadas verificou-se que não houve diferenças significativas na antropometria e dermatoglia, sendo a força estatisticamente diferente com força absoluta ( $p = 0,00$ ) e força relativa total ( $p = 0,01$ ). Houve predomínio do desenho presilha do tipo ulnar. Quanto à linha Simiesca, a presença foi de 55% nos homens e 42% nas mulheres, nas duas mãos.
Autores/Ano	PINTO, S. M. (2013)
Título	A educação física como promoção do desenvolvimento psicomotor em crianças portadoras da Síndrome de Down.
Objetivo	Apresentar a importância da prática intervencionista da atividade física em portadores de Síndrome de Down, proporcionando ao indivíduo um ganho na superação de dificuldades motoras.
Método	Participaram do estudo 20 portadores da Síndrome de Down, na faixa etária dos 8 anos e de ambos os sexos, que praticavam atividade física na APAE de Campina Grande (PB). Como instrumento de medida, foi elaborado um circuito, com atividades de equilíbrio, coordenação motora, percepção de espaço, percepção de tempo, baseando-se na Escala de Desenvolvimento Motor.
Resultado	As análises demonstraram alterações estatísticas significativas entre pré e pós-teste nas variáveis idade cronológica e idade motora geral. As crianças portadoras de Síndrome de Down frequentemente apresentam atraso de fala, desenvolvimento motor, equilíbrio, postura etc.
Autores/Ano	BOSCO, S. M. D.; SCHERER, F.; ALTEVOGT, C. G. (2011)
Título	Estado nutricional de portadores de síndrome de Down no Vale do Taquari – RS
Objetivo	Verificar o estado nutricional dos pacientes portadores de SD das escolas de Educação Especial do Vale do Taquari/RS
Método	Realizou-se um estudo transversal A amostra foi composta por 46 indivíduos portadores de SD com idades entre 2 e 50 anos. Para avaliação antropométrica dos indivíduos de 2 e 18 anos foram utilizadas as curvas de crescimento específicas de Cronk, para os pacientes com idade entre 19 e 50 anos, foi utilizado o Índice de Massa Corpórea.
Resultado	Do total, 10,9% dos participantes apresentaram baixo peso para estatura; 32,6%, eutrofia, e 56,5%, sobrepeso e obesidade. Conclusão: Nos pacientes entre 2 e 18 anos, verificou-se eutrofia, e nos voluntários adultos com SD houve prevalência de sobrepeso e obesidade.
Autores/Ano	FLORENTINO NETO, J. ; PONTES, L. M.; FERNANDES FILHO, J. (2010)
Título	Alterações na Composição Corporal Decorrentes de um Treinamento de Musculação em Portadores de Síndrome de Down.

Objetivo	Analisar as alterações na composição corporal decorrentes de um treinamento de musculação em portadores da síndrome de Down
Método	Participaram 15 portadores da síndrome de Down ( $22,1 \pm 7,5$ anos), divididos em dois grupos: experimental (G1 = oito) submetidos a um programa de treinamento de musculação e controle (G2 = sete) sem intervenção.
Resultado	Foi observada no G1 diminuição significativa no percentual de gordura (-2,0%; $p = 0,036$ ) e massa gorda (MG) (-1,4kg; $p = 0,000$ ). Os controles apresentaram aumento desfavorável no %G (+1,0%; $p = 0,043$ ) e MG (+2,0kg, $p = 0,004$ ). Em relação à massa magra (MM), observou-se ganho significativo no G1 (+1,2kg; $p = 0,008$ ); tendo o G2 apresentado redução de MM (-0,8kg; $p = 0,003$ ).
Autores/Ano	PROENÇA, A. F.; DIAS, C. M. P.; GONÇALVES, E. P. (2012)
Título	Estudo da qualidade de vida de portadores da Síndrome de Down
Objetivo	avaliar a qualidade de vida de portadores de Síndrome de Down atendidos pela APAE da cidade de Pouso Alegre-MG.
Método	Para obtenção de dados foi utilizado a versão brasileira do Questionário de Qualidade de Vida SF-36, que contempla 36 itens englobados em oito domínios: capacidade funcional, aspectos físicos, dor, estado geral de saúde, vitalidade, aspectos sociais, aspectos emocionais e saúde mental.
Resultado	Nos pacientes analisados observou-se que alguns domínios apresentaram, em média, maiores valores no grupo feminino do que no grupo masculino, porém estas diferenças não foram evidenciadas estatisticamente ( $p > 0,05$ ). Foi constatada uma alta correlação linear entre aspectos sociais e saúde mental, apontando que quanto maior a qualidade de vida relacionada a aspectos sociais, melhor a qualidade de vida relacionada à saúde mental.
Autores/Ano	SOARES, W. D. et al. (2012)
Título	Composição corporal e níveis de força dos portadores da Síndrome de Down
Objetivo	Verificar a composição corporal e os níveis de força de portadores da síndrome de Down, na cidade de Montes Claros-MG. A pesquisa caracterizou-se como descritiva, quantitativa, comparativa e de corte transversal.
Método	Utilizou o protocolo de IMC, percentual de gordura através do protocolo de duas dobras de Guedes (1994). Na avaliação da força foi utilizado o dinamômetro digital Grip-D. Realizou-se uma estatística descritiva para caracterização do grupo amostral, e na comparação entre os grupos pesquisados foi utilizado o teste U de Mann-Whitney para amostras independentes
Resultado	Os resultados obtidos mostraram que os portadores da síndrome de Down tiveram uma média superior no IMC e %G, porém a média do nível de força foi relativamente baixa, comparados com os cromossomicamente normais.
Autores/Ano	REIS FILHO, A. D. SCHULLER, J. A. P (2010)
Título	A capoeira como instrumento pedagógico no aprimoramento da coordenação motora de pessoas com Síndrome de Down
Objetivo	Analisar a influência do treinamento de capoeira na coordenação motora, explorando as valências da motricidade fina, motricidade global e equilíbrio para as pessoas com deficiência, em especial aquelas com síndrome de Down (SD).
Método	Foram observadas antes e após a intervenção as seguintes variáveis: motricidade fina (MF), motricidade global (MG) e equilíbrio (EQ). Os testes foram realizados na seguinte ordem: motricidade fina, motricidade global e equilíbrio.

Resultado	Nos pacientes analisados observou-se que alguns domínios apresentaram, em média, maiores valores no grupo feminino do que no grupo masculino, porém estas diferenças não foram evidenciadas estatisticamente ( $p>0,05$ ). Foi constatada uma alta correlação linear entre aspectos sociais e saúde mental, apontando que quanto maior a qualidade de vida relacionada a aspectos sociais, melhor a qualidade de vida relacionada à saúde mental.
Autores/Ano	ROMÃO, A. L.; CAETANO, L. F. (2009)
Título	Efeitos da hidrocinestoterapia no paciente portador de Síndrome de Down
Objetivo	analisar e descrever a etiologia, epidemiologia, quadro clínico e os efeitos da hidrocinestoterapia na síndrome de Down
Método	Pesquisa Bibliográfica
Resultado	Através da revisão de literatura o estudo visa analisar e descrever a etiologia, epidemiologia, quadro clínico e os efeitos da hidrocinestoterapia na síndrome de Down. Detecta-se a grande necessidade de trabalhar o equilíbrio desses portadores pela hipotonia característica da síndrome de Down.

Quadro 1 - Artigos Científicos Analisando

Quando se analisa o Quadro 1 verifica-se que dos 10 artigos selecionados para análises, apenas 2 são frutos de pesquisas bibliográficas. Os demais são artigos científicos.

#### 4 | DISCUSSÃO

Através da presente pesquisa promoveu-se uma análise de dez artigos científicos que abordam, de forma direta ou indireta, a prática de atividades físicas por parte de portadores de Síndrome de Down.

Quando se analisa os resultados apresentados no Quadro 1 verifica-se que Morais e Vilela (2011) constataram que os portadores de Síndrome de Down podem enfrentar algumas dificuldades quando da realização de atividades que exigem conhecimento e mais controle de lateralidade, associado ao uso de multimembros.

Por sua vez, Nesário e Cardoso (2013) demonstraram que o Educador Físico precisa se aperfeiçoar para desenvolver suas atividades junto ao aluno portador de Síndrome de Down. Pois, é sua missão contribuir para a melhoria da qualidade de vida deste.

Barbosa; Fernandes e Fernandes Filho (2009), ao promoverem um comparativo entre as características antropométricas apresentadas por portadores da Síndrome de Down, na cidade de João Pessoa, Estado da Paraíba, verificou que entre os indivíduos avaliados não haviam diferenças significativas na antropometria e dermatoglia.

Por outro lado, Pinto (2013) demonstraram que as crianças portadoras de Síndrome de Down frequentemente apresentam atraso de fala, desenvolvimento motor, equilíbrio, postura etc.

O estudo promovido por Bosco; Scherer e Altevogt (2011), demonstrou que entre

os adultos, portadores de Síndrome de Down avaliados havia uma prevalência de obesidade, que vai aumentando conforme a idade, principalmente, em decorrência da falta de atividade física.

É importante destacar que o aumento da atividade física pode prevenir vários tipos de distúrbios nos portadores de SD, embora se reconheça que as limitações apresentadas por essas crianças, quando não superadas podem contribuir para o desenvolvimento da obesidade.

Florentino Neto; Pontes e Fernandes Filho (2010) avaliando as alterações na composição corporal decorrentes de um treinamento de musculação em portadores de Síndrome de Down, demonstraram que prática regular da atividade física diminuiu de forma significativa o percentual de gordura ao mesmo tempo em que houve um aumento considerável de massa magra (MM).

Por sua vez, analisando a qualidade de vida dos portadores de Síndrome de Down, Proença; Dias e Gonçalves (2012) constataram que estes podem ser caracterizados como pessoas Down são pessoas felizes e com boa qualidade de vida e que suas limitações físicas podem ser modificadas por meio do manejo competente e de estimulação precoce.

Em relação ao estudo desenvolvido por Soares et al. (2012), neste ficou determinado que os portadores da síndrome de Down tiveram uma média superior no IMC. No entanto, a média do nível de força foi relativamente baixa, quando comparados com aquelas pessoas que cromossomicamente são normais.

Por sua vez, Reis Filho e Schuller (2010), concluíram que quando se utiliza a capoeira como atividade física direcionada à criança portadora de Síndrome de Down, pode se obter um melhor aprimoramento das habilidades motoras, desta criança, pelas particularidades que envolve tal modalidade de esporte.

Nesse mesma linha de pensamento, Gimenez (2009), demonstrou que as crianças com SD apresentam debilidade em relação ao equilíbrio, necessitando uma maior atenção, no que diz respeito à prática de atividade física.

No que diz respeito ao estudo realizado por Romão e Caetano (2009), verificou-se que esta a hidrocinestoterapia pode trazer uma grande contribuição à melhoria da qualidade de vida dos portadores de Síndrome de Down, partindo do princípio de que esta pode melhorar o equilíbrio dessas pessoas. É importante destacar que vários são os benefícios terapêuticos obtidos com a imersão do corpo em água aquecida, principalmente, a exemplo do relaxamento, analgesia, partindo do princípio de que algumas propriedades físicas da água fortalece a musculatura respiratória, enquanto que pressão hidrostática possibilita o aumento do débito cardíaco e da pressão pleural (BIASOLI; MACHADO, 2006).

## 5 | CONCLUSÃO

Nos estudos analisados verificou-se que são significativos os benefícios proporcionados pela a atividade física à qualidade de vida dos portadores de Síndrome de Down, tendo em vista que tal prática reduz os riscos com a obesidade, que bem caracteriza a vida destas pessoas.

No entanto, verificou-se que os profissionais devem estar preparados para atuarem junto a essa clientela, partindo do princípio de que esta apresenta uma série de particularidades, correndo risco de vida, se seu quadro clínico não for previamente avaliando antes do início de uma simples atividade física.

Por essa razão, é de suma importância destacar que o portador de Síndrome de Down somente deve participar de uma atividade física após ter passado com uma avaliação médica, na qual fique constado as suas limitações.

Essa informação também facilitará o trabalho do profissional vai trabalhar com essa criança, partindo do princípio de que esta vai desenvolver uma atividade física que contribuirá para a melhoria da qualidade de vida do portador de SD, sem correr nenhum risco, trazendo tão somente benefícios, que refletem na melhoria da postura, no aumento da massa seca e na redução da obesidade.

No entanto, a principal dificuldade enfrentada pela presente pesquisa foi relacionada à localização de artigos com publicação recente, que refere-se diretamente ao tema em estudo.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, E. L.; FERNANDES, P. R.; FERNANDES FILHO, J. Antropometria, força muscular e dermatoglia de portadores da Síndrome de Down. **Fit Perf J.**, v. 8, n. 4, p. 269-278, jul-ago., 2009.

BIASOLI, M. C.; MACHADO, C. M. C. Hidroterapia: técnicas e aplicabilidades nas disfunções reumatológicas. **Temas de Reumatologia Clínica**, v. 7, n. 3, junho, 2006.

BILACHI, S. P. Síndrome de Down. **Caderno UniABC Fisioterapia**, São Paulo, 2010.

BOSCO, S. M. D.; SCHERER, F.; ALTEVOGT, C. G. Estado nutricional de portadores de síndrome de Down no Vale do Taquari-RS. **ConScientiae Saúde**, v. 10, n. 2, p. 278-284, 2011.

FLORENTINO NETO, J. ; PONTES, L. M.; FERNANDES FILHO, J. Alterações na Composição Corporal Decorrentes de um Treinamento de Musculação em Portadores de Síndrome de Down. **Rev Bras Med Esporte**, v. 16, n. 1, p. 9-12, jan.-fev, 2010.

GIMENEZ, R. Atividade motora para indivíduos portadores da síndrome de Down. **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 12, n. 113, out., 2009.

HOFMANN, A. P. Relação interpessoal de PNE (Síndrome de Down) na educação física na educação infantil (estudo de caso). **Revista de Educação Física da Pontifícia Universidade Católica do Paraná**, v. 3, n. 2, p. 638-643, 2010.

MORAIS, S.; VILLELA, P. A atuação do profissional de educação física no

desenvolvimento motor em portadores de Síndrome de Down. IV EDIPE/Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011, **Anais**.

NASÁRIO, J. C.; CARDOSO, D. A contribuição do profissional de educação física na qualidade de vida da pessoa com síndrome de Down. **Revista Caminhos**, v. 4, n. 6, p. 135-148, abr.-jun. 2013.

ORNELAS, M. A.; SOUZA, C. A contribuição do profissional de educação física na estimulação essencial em crianças com síndrome de Down. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 12, n. 1, p. 77-88, 2001.

PINTO, S. M. A educação física como promoção do desenvolvimento psicomotor em crianças portadoras da Síndrome de Down. **Revista Brasileira de Ciências da Saúde**, ano 11, nº 37, jul/set 2013.

PROENÇA, A. F.; DIAS, C. M. P.; GONÇALVES, E. P. Estudo da qualidade de vida de portadores da Síndrome de Down. **REAS**, Revista Eletrônica Acervo Saúde, v. 4, n. 1, 212-228, 2012.

REIS FILHO, A. D.; SCHULLER, J. A. P. A capoeira como instrumento pedagógico no aprimoramento da coordenação motora de pessoas com Síndrome de Down. **Pensar a Prática**, v. 13, n. 2, p. 121, mai/ago. 2010.

ROMÃO, A. L.; CAETANO, L. F. Efeitos da hidrocinesioterapia no paciente portador de Síndrome de Down. **Corpus et Scientia**, v. 5, n. 2, p. 45-52, set., 2009.

SOARES, W. D.; BRANT, M. C. S.; MAIA, M. F. M.; MIRANDA NETO, T.; CARNEIRO, A. L. G.. Composição corporal e níveis de força dos portadores da Síndrome de Down. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, v. 9. N. 4, p. 103-109, 2010.

## A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS EM DUAS ESCOLAS DA ZONA RURAL DA REDE MUNICIPAL DE CRATO

**Daniela Valdevino Lima**

Universidade Regional do Cariri, Crato – CE

**Luiza Valdevino Lima**

Universidade Regional do Cariri, Crato – CE

**Geórgia Maria de Alencar Maia**

Universidade Regional do Cariri, Crato – CE

**Valquíria Carneiro da silva**

Centro Universitário Leonardo da Vinci, Juazeiro do Norte– CE

**Acreciana de Sousa Melo**

Secretaria Municipal de Educação, Crato – CE

**RESUMO:** A educação de Surdos vem ganhando destaque nos últimos anos, e o número de alunos matriculados no ensino regular vem crescendo cada vez mais. Apesar da inclusão dos Surdos estar evoluindo, a comunidade surda acha mais adequado o uso da pedagogia Surda para o seu desenvolvimento ser mais eficaz. Com o presente trabalho objetivou-se pesquisar sobre a inclusão de alunos Surdos em duas escolas do município de Crato no estado do Ceará. Para coleta de dados foram aplicados dois questionários um para as crianças Surdas, e o outro para os professores dos alunos. A partir dos resultados obtidos concluiu-se que é necessário envidar esforços para a educação de Surdos nas escolas estudadas, para que assim as crianças obtenham um aprendizado eficiente acompanhado de um bom desenvolvimento

cognitivo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Libras, pedagogia, surdos, lei.

**ABSTRACT:** The Deaf education is gaining attention in recent years, and the number of students enrolled on regular education is growing more and more. Despite inclusion of the Deaf is evolving, the Deaf community thinks it is most appropriate use Deaf pedagogy for their development be more effective. This work aims to research about inclusion of Deaf students at two schools in Crato city, state of Ceará. For data collect it was applied two questionnaires, one for Deaf students, and another one for the students' teachers. From the results obtained it was concluded that it is necessary to make every effort to Deaf education in the schools whose study was made, so the kids obtain an effective learning associated with a good cognitive development.

**KEYWORDS:** Libras, pedagogy, deaf, law.

### 1 | INTRODUÇÃO

A educação para Surdos ao longo do tempo vem ganhando destaque e o número de alunos Surdos matriculados no ensino regular vem aumentando a cada ano, fato que divide a opinião de muitos profissionais da educação

sobre a inclusão (REIS, 2015, p. 16).

Em 2011, o site do jornal Ciência Hoje divulgou o resultado de uma pesquisa realizada pela Faculdade de Medicina da Universidade do Porto (FEMUP), a qual revela que as crianças surdas que frequentam escolas regulares estão em relativa desvantagem com relação àquelas que estudam em escolas bilíngues.

No entanto, infelizmente as escolas bilíngues são poucas, o que faz com que os Surdos tenham que estudar em escolas regulares, como ocorre na região do Cariri, localizada no Sul do estado do Ceará. No referido estado, existe apenas uma escola bilíngue – o Instituto Cearense de Educação de Surdos –ICES, que fica localizado na cidade de Fortaleza. Na carência de escola bilíngue, o Surdo é obrigado a frequentar a escola regular, na qual o aluno é inserido em sala de aula comum juntamente com ouvintes, e terá direito apenas a um Tradutor/Intérprete de LIBRAS, o qual irá fazer a tradução do português para a Libras, e vice e versa.

Segundo Ramos (2011, p. 14), o reconhecimento da LIBRAS como primeira língua no oferecimento do ensino aos Surdos e a inclusão de seus estudos nos currículos dos espaços de formação de professores, trouxe para estes lugares, junto com o atendimento a esta nova exigência, a necessidade de se debruçar sobre diversos estudos voltados para esse tema.

De acordo com dados da Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo - FENEIS (2011), no censo escolar de 2003 havia 56.024 Surdos matriculados no ensino básico, 2041 haviam concluído o ensino médio, e 344 estavam no ensino superior. A partir desses dados, percebe-se a importância de não somente garantir o acesso dos Surdos ao ensino básico, mas também promover ações para sua permanência e ascensão no sistema educacional brasileiro.

Segundo os dados do Censo da Educação superior (MEC/INEP), o índice de matrícula de estudantes com deficiência auditiva, passa de 665 em 2003, para 4.660 em 2009, significando um crescimento de 600,7%. A partir de 2007, são coletados dados específicos sobre a matrícula de estudantes com surdez, que registra 444 em 2007 e 1.895, em 2009, representando um crescimento de 326,8%. Assim, o total de estudantes com deficiência auditiva e surdez, corresponde a 6.555, perfazendo um crescimento de 885,7%.

Em termos gerais da educação especial, dados do Censo Escolar indicam um crescimento expressivo em relação às matrículas de alunos com deficiência na educação básica regular. Estatísticas indicam que no ano de 2014, 698.768 estudantes especiais estavam matriculados em classes comuns (PORTAL BRASIL, 2015).

Assim, a presente pesquisa tem como objetivo fazer um levantamento a respeito da inclusão de Surdos, em duas escolas da zona rural do município de Crato, objetivando analisar o método de ensino utilizado nessas escolas para com os alunos, a fim de identificar as dificuldades e propor soluções para os desafios encontrados.

## 2 | METODOLOGIA

A área de estudo escolhida foi uma das zonas rurais do município da cidade de Crato, onde estão inseridas duas escolas, Aderson da Franca Alencar (I) e José Pinheiro Gonçalves (II), localizadas nos bairros Lameiro e Belmonte, respectivamente. As escolas em estudo apresentam 1 e 2 alunos Surdos matriculados, nessa mesma ordem.

Na escola I, o aluno Surdo matriculado está cursando o 3º ano do ensino fundamental e na escola II os alunos cursam o infantil V e 3º ano do ensino fundamental.

Optou-se trabalhar com estas escolas pelo simples motivo de estarem inseridas em bairros próximos, localizados na zona rural e obviamente por apresentarem alunos Surdos matriculados.

A pesquisa foi desenvolvida no período de março de 2016 a setembro desse mesmo ano. Inicialmente foi aplicado um termo de consentimento livre para os sujeitos da pesquisa, tanto para os alunos Surdos, como para os professores.

Para a sua realização, foram aplicados dois questionários um para as crianças Surdas, e o outro para seus professores. Cada questionário, apresentou 6 e 7 perguntas respectivamente, relacionadas ao ambiente de estudo das crianças.

Além das entrevistas realizadas, a metodologia aplicada constou de observações das práticas pedagógicas do professor e condições de trabalho.

## 3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 3.1 Breve histórico da educação especial na rede municipal de ensino de Crato

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência (MEC/SEESP, 2007).

O marco histórico da educação especial no Brasil tem sido estabelecido no período final do século XIX, com a criação inspirada na experiência europeia do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, sob a direção de Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, sob a direção do mestre francês Eduard Huet (JANNUZZI, 1985, 2004; MAZZOTTA, 2005 Apud. MENDES, 2010, p. 28).

A criação do CENESP disparou ações na Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC-CE). Assim, em 1972, foi constituído um Grupo-Tarefa com o objetivo de prestar assistência técnica e pedagógica às instituições que se ocupavam com

a Educação Especial no Estado. “Este foi o passo inicial para a oficialização da Educação Especial no Ceará dentro do sistema Estadual de Educação, embora apenas em 1976 tenha sido oficializada a Coordenação de Educação Especial na SEDUC”. (MAGALHÃES, 2002, p. 19).

Segundo Garcia (2009, p. 29), a história da educação especial no Crato teve início com a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais do Crato), em 06 de março de 1960 incorporando o Instituto de Reeducação Eveline Rolin Lucetti e teve como primeira presidente a Sr.<sup>a</sup> Francisca Luna Cruz, que administrou a APAE no período de 1969 a 1983. O autor citado explica que o atendimento a pessoas com necessidades especiais ocorre de duas formas: classes especiais e presença nas salas de ensino regular. As Classes especiais surgiram a partir de 1981 na Cidade do Crato.

Atualmente, na secretaria de educação do município de Crato existe uma equipe responsável pela inclusão, que constitui o setor de inclusão, composto por cinco profissionais: Coordenadora de inclusão, Psicóloga, brailista, Instrutora de libras Surda e uma Intérprete de Libras. Estes vêm atuando no desenvolvimento de atividades voltadas a alunos com necessidades especiais, promovendo a inclusão dos mesmos nas escolas regulares do referido município.

### **3.2 Escolas bilíngues do Brasil**

A escola bilíngue é pensada a partir dos Surdos e para os Surdos. Entende-se que os alunos aprendem com maior facilidade quando os conhecimentos são passados na sua língua natural e por pessoas que saibam, dominam e vivenciam essa língua. Não basta somente ser fluente em língua de sinais, é preciso viver, pensar e sonhar nessa língua para poder construir pedagogias facilitadoras da aprendizagem. A escola bilíngue não se dedica só aos conhecimentos formais exigidos pela Lei de Diretrizes e Base. É uma escola em que a identidade histórica dos Surdos se torna presente e estruturadora (LIRA, 2009, p, 20).

A proposta bilíngue traz uma grande contribuição para o desenvolvimento da criança surda, reconhecendo a língua de sinais como primeira língua e mediadora da segunda: a língua portuguesa. O bilinguismo favorece o desenvolvimento cognitivo e a ampliação do vocabulário da criança surda. A aquisição da língua de sinais vai permitir à criança, acessar os conceitos da sua comunidade, e passar a utilizá-los como seus, formando uma maneira de pensar, de agir e de ver o mundo. Já a língua portuguesa, possibilitará o fortalecimento das estruturas linguísticas, permitindo acesso maior à comunicação (KUBASKI & MORAES, 2009, p. 3414).

Porém, apesar da importância de existir escola bilíngue, esta ainda é algo que vem sendo conquistado pela comunidade surda. Pesquisas mostram que a comunidade surda vem lutando por essa causa já faz algum tempo. A carência de escolas bilíngues é evidenciada pela pouquíssima quantidade existente nas cidades brasileiras.

A primeira escola bilíngue para Surdos foi fundada em 26 de setembro de 1857 no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto de Surdos Mudos, hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. (GOLDFELD, 2002, p. 52). Durante anos, o INES foi a única escola para Surdos, e até hoje é considerada importante referência educacional do Brasil (KALATAI & STREIECHEN, 2012, p. 3). Após a criação do INES, com o passar do tempo foram sendo criadas novas escolas bilíngues pelo Brasil.

As cidades que apresentam escolas bilíngues são: São Paulo – Escolas Municipais de Educação Especial (EMEE) e Instituto Seli de educação para Surdos; Rio de Janeiro – Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES); Porto Alegre – Escola de Surdos Bilíngue Salomão Watnick; Canoas – Escola de Ensino Municipal e de Ensino Fundamental Vitória; Fortaleza – Instituto Cearense de Educação de Surdos – ICES.

### **3.3 Escola bilíngue do Ceará: o instituto cearense de educação de surdos – ICES**

No Estado do Ceará, O ICES “É a única Instituição Pública Estadual destinada exclusivamente para a Educação de Surdos, além de receber alunos com outros comprometimentos.” (ICES, 2010 - 2012, p. 9). Ainda tem turmas de educação infantil cujas aulas são ministradas por um professor Surdo.

O ICES foi fundado no dia 25 de Março de 1961, e conforme o contexto histórico daquele momento, adotou uma abordagem de ensino oralista, o qual propõe o ensino da língua oral para que o sujeito Surdo se integre ao mundo ouvinte, pressionando o ensino da fala como essencial, algo que lhe desse status, o que não corresponde às condições ideais para que o sujeito Surdo adquira linguagem e forme o pensamento.

Vale salientar que a comunidade surda presente na Instituição utilizava a (Língua de Sinais) LS informalmente. A LS desenvolvida nos pátios e nos corredores da escola tinha influência da LS utilizada no Rio de Janeiro, pois os Surdos adultos frequentemente tinham contato com os Surdos do INES e através das Associações.

Na década de 90, motivado pelas associações, pastorais, Feneis, comunidade surda e pelos professores que naquela época começaram a entrar em contato com as pesquisas sobre a importância da língua de sinais para o ensino dos Surdos, o ICES iniciou seu processo de mudança de uma abordagem oralista até chegar à abordagem bilíngue.

A escola se manteve dentro do modelo oralista até o ano de 2001 e aos poucos, os alunos foram conquistando liberdade de se comunicar em sinais, instrutores Surdos foram contratados para o ensino de LIBRAS e intérpretes também passaram a fazer parte do quadro funcional da escola.

Em 2010, a escola tem em seu registro de matrícula ao todo 500 alunos: 12 na Educação Infantil, 126 no Ensino Fundamental I, 266 no Ensino Fundamental II, 64 no Ensino Médio e 32 na Educação de Jovens e Adultos. A grade curricular e a carga horária são as mesmas do Ensino da Rede Escolar Estadual, tendo como diferencial a disciplina LIBRAS, que está presente em todas as turmas da escola com carga horária

semanal de 4h/a e é ministrada por professores Surdos.

Em 2011 em seu PPP, o ICES (2010-2012, p. 9) se auto define como “uma escola bilíngue para Surdos, com turmas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos.”

### 3.4 Métodos de ensino para alunos com surdez

A Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, é a forma de comunicação e expressão espaço-visual na qual utiliza-se de gestos manuais, é a língua natural das pessoas que apresentam deficiência auditiva. De acordo com a lei 10.436 de 24 de abril de 2002 “Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.”

Partindo do pressuposto da inclusão de alunos com deficiência auditiva na escola regular, Frias (2010, p. 13) afirma que a inclusão destes, deve contemplar mudanças no sistema educacional e uma adaptação no currículo, com alterações nas formas de ensino, metodologias adequadas e avaliação que condiz com as necessidades do aluno Surdo.

A escola deverá adotar modelos pedagógicos visando o encontro da realidade dos Surdos, segundo Skiliar (1998, p. 21), condições de acesso à língua de sinais e a segunda língua, à identidade pessoal e social, à informação significativa, ao mundo do trabalho e à cultura surda.

Sabemos que a segunda língua para os Surdos é a língua portuguesa, a qual exige para seu aprendizado, condições de ensino de língua estrangeira (CASARIN, 2011). Portanto o método mais indicado para o ensino de crianças Surdas é através do ensino da língua de sinais como primeira língua e o português como segunda língua.

Kalatai & Streiechen (2012, p. 11) ressaltam que a metodologia realmente desejada pelo povo Surdo é a Pedagogia Surda, visto que as lutas destas pessoas giram em torno da constituição da subjetividade do jeito Surdo de ser, ou seja, da construção de sua verdadeira identidade e consagração de sua cultura, e que só poderá ocorrer no encontro com seus pares.

Segundo Perlin e Strobel (2006, p. 9), a pedagogia Surda requer, portanto, a presença do professor Surdo em salas regulares de ensino assim como nas escolas especiais e Centros de Atendimento Especializado para Surdos – CAES, em tempo integral. São os professores Surdos que ensinam aos Surdos. Este método dá ênfase à educação na diferença por meio da mediação intercultural e respeita a identidade do Surdo.

O Decreto 5.626/05 que regulamenta a lei da Libras, dispõe que, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a educação bilíngue deva ser desenvolvida por intermédio de professores bilíngues.

Dessa forma, o desenvolvimento de linguagem/apropriação da Libras pelos alunos Surdos nos primeiros anos escolares é assegurado e, por conseguinte, garante-

se uma sólida base educacional, uma vez que esta é desenvolvida em uma língua acessível aos alunos (LODI, 2013, p. 54).

Atualmente o método de ensino mais utilizado, na inclusão de alunos com deficiência auditiva/Surdos em sala de aula regular, ocorre da seguinte maneira – A criança Surda é inserida em sala de aula comum com as demais crianças (ouvintes). Para que ocorra o aprendizado do aluno, o mesmo tem direito à presença de um Tradutor/Intérprete de LIBRAS em sala, o qual irá fazer a tradução do português para a LIBRAS.

Desde 2008, com a publicação da nova Política da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva pela Secretaria de Educação Especial – Ministério da Educação (SEESP/MEC) – (BRASIL, 2008), é notória a mudança que as escolas vêm empreendendo para adequação de seus espaços físicos, mobiliários, materiais, recursos, currículos e, principalmente, formação de sua equipe escolar.

Em muitas escolas da rede municipal pública, já existem salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), destinadas a alunos com necessidades especiais. Estes devem frequentar as salas comuns de ensino com os demais alunos e receber o Atendimento Educacional Especializado (AEE), no turno oposto ao seu horário escolar.

No caso dos alunos Surdos, devem frequentar a sala de AEE no turno oposto, sendo que ao frequentar tal sala, teriam que aprender o português isto é, sua segunda língua, e durante o turno normal em sala de aula comum, deveriam aprender sua primeira língua, a LIBRAS, porém o que acontece na prática, é justamente o oposto. No município de Crato/Ce, são poucas as escolas que disponibilizam o Atendimento Educacional Especializado.

### **3.5 Resultados da Pesquisa**

De acordo com a opinião dos professores entrevistados, apesar de estar acontecendo a inclusão nas duas escolas estudadas, faltam ainda recursos apropriados para que o processo de ensino-aprendizagem dos alunos Surdos realmente aconteça de forma efetiva.

Ressaltam ainda que deveria haver uma formação de professores que levasse em consideração o ensino de alunos com surdez, bem como um curso básico de Libras. Assim, a interação professor/aluno se daria de forma mais natural, sem que houvesse a necessidade de mediação do(a) intérprete para que a comunicação acontecesse, essa prática inclusive, deixaria o aluno mais à vontade.

Com relação à forma de ensino, ambos os docentes declararam não haver distinção em sua metodologia de ensino, devido à presença de um aluno Surdo em sala. Entretanto, foi observado que alguns se preocupam em trazer imagens, para contemplar o aprendizado do discente.

A partir das práticas observadas em sala de aula, verificou-se que alguns professores deixam o aprendizado do aluno sob a responsabilidade do intérprete,

como se este fosse o seu “professor particular”, o que é visto de forma errônea, pois o papel do intérprete já está explícito: interpretar, repassar para o Surdo o conteúdo, do português para a língua de sinais e vice e versa.

Por outro lado, é compreensível que alguns professores se portem desta maneira, uma vez que eles não têm formação específica na área da surdez, como foi relatado por alguns entrevistados, por essa razão se sentem muito angustiados e acabam por deixar a responsabilidade de ensinar para o intérprete de Libras.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao exposto, conclui-se que a inclusão de Surdos nas duas escolas ainda não acontece de forma efetiva, pois, apesar de haver a presença do intérprete de Libras, ainda é necessário que haja mudança e adaptação de todos os sujeitos envolvidos com o processo educacional destes alunos.

Inserir um aluno surdo em sala de aula e contratar um intérprete de Libras para ele, não é suficiente. Para a inclusão deles ser eficaz é preciso ainda a oferta de materiais didáticos que sejam acessíveis aos alunos além da promoção de cursos de Libras para os professores de alunos surdos. O poder público poderia investir nessas mudanças o quanto antes, para que assim as crianças surdas tenham um aprendizado semelhante ao das crianças ouvintes.

#### REFERÊNCIAS

Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento. (org): **Simone Ghedini Costa Milanez, Anna Augusta Sampaio de Oliveira, Andréa Regina Nunes Misquiatti**. – São Paulo : Cultura Acadêmica ; Marília : Oficina Universitária, 2013.

CARDOSO, A. P. L. B. **Políticas de educação inclusiva em tempos de IDEB: escolarização de alunos com deficiência na rede de ensino de Sobral-ce**. 239 p. Mestrado. Acadêmico em Educação, do Centro de Educação/UECE. Fortaleza. 2011. Disponível em: [www.jornalciencia.com](http://www.jornalciencia.com). Acesso em: 15 de fevereiro de 2016.

CASARIN, M.M., **Atendimento educacional especializado para alunos Surdos**. 2011. Disponível em: [http://elaineaee.blogspot.com.br/2011/11/atendimento-educacional-especializado\\_8724.html?m=1](http://elaineaee.blogspot.com.br/2011/11/atendimento-educacional-especializado_8724.html?m=1). Acesso em 20 de fevereiro de 2016.

Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo – FENEIS. **Quantitativo de Surdos no Brasil**. [online]. [visitado em 02 de abril de 2016]. Disponível em <http://www.feneis.com.br/page/quantitativo.asp>

FRIAS, E. M. A. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educativas especiais: contribuições ao professor do Ensino Regular**. 2010. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf> acesso em: 10 de janeiro de 2016.

GARCIA, V. C. B. **Reflexões sobre a educação especial no município do Crato**. Rev. de

**Psicologia.** Ano 3, No. 10. Crato, 2009

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista.** 2 ed. São Paulo: Plexus, 2002.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE SURDOS DO CEARÁ (ICES). **Projeto político pedagógico – PPP:** 2010-2012. Fortaleza, 2010-2012. Mimeo

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. Acesso em 25 de novembro de 2016. Disponível em: //www.ices.seduc.ce.gov.br/index.php/escola/historia

Kalatai, P., Streiechen, E.M., **As principais metodologias utilizadas na educação dos surdos no Brasil.** 2012

JANNUZZI, G. M. A, 1992, **A luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**, 2.a ed., Campinas, Autores Associados. \_\_, 2004, **Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**, Campinas, Autores Associados.

KUBASKI, C., MORAES, V. P., **O bilingüismo como proposta educacional para Crianças surdas.** IX Congresso nacional de educação. III Encontro Sul-brasileiro de psicopedagogia, 2009.

LIRA, D. S. **A experiência e opinião dos estudantes surdos nas escolas bilíngues e de inclusão.** (Monografia) Recife, 2009.

LODI, A. C. B., **Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05**, v. 39, n. 1, p. 49-63, São Paulo, 2013.

MAGALHÃES, R. C. B. P. **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial.** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

Mazzotta 2005, **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**, Rev. Educação e pedagogia 5.a ed., São Paulo, Cortez Editora (Histórico da ed. Especial no Brasil)

MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2007.

Ministério da Educação – MEC. **Números revelam avanço da política de educação inclusiva no Brasil.** [online]. [visitado em 02 de março de 2016]. Disponível em <http://www.inclusive.org.br/arquivos/19591>

PERLIN, Gladis TeresinhaTaschetto; STROBEL, Karin. **Fundamentos da Educação de Surdos.** Florianópolis: UFSC, 2006.

PORTAL BRASIL. **Dados do censo escolar indicam aumento de matrícula de alunos com deficiência.** 2015. [online]. [visitado em 02 de março de 2016]. Disponível em <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia>

RAMOS, A. C. C. **Ensino de Ciências & Educação de Surdos: Um Estudo em Escolas Públicas.** 119 p. 29,7 cm (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências/IFRJ ) Rio de Janeiro. 2011.

SKILIAR, C. **A reestruturação curricular e as políticas educacionais para as diferenças: O caso dos Surdos.** In: SILVA, L. H., AZEVEDO, J. C., SANTOS. E. C. **A surdez: um olhar sensível sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

## A INCLUSÃO DE DEFICIENTES FÍSICOS AMPUTADOS POR MEIO DA GINÁSTICA ARTÍSTICA

### **Thais Vinciprova Chiesse de Andrade**

Mestrado em Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente pelo Centro Universitário de Volta Redonda – UniFOA  
Volta Redonda – Rio de Janeiro

### **Kelly Silva Teixeira**

Graduada e Licenciada no Centro Universitário de Volta Redonda – UniFOA Volta Redonda – Rio de Janeiro

**RESUMO:** A Ginástica Artística (GA) é um esporte de grande importância para o desenvolvimento motor, que provoca respeito e combinação única de beleza por meio de seus movimentos desafiadores, oferecendo ao praticante um conhecimento corporal capaz de compreender, conhecer, dominar e sentir o próprio corpo. O objetivo desse estudo é investigar se a GA é um esporte possível para ser trabalhado com o Deficiente Físico Amputado. A metodologia é composta de uma revisão bibliográfica, que buscou artigos, livros e sites, onde as conclusões levam em conta um conjunto de variáveis que podem estar correlacionadas. O estudo é relevante na medida em que abordamos os tipos de adaptações possíveis de cada nível de deficiência, transformando-a em um instrumento de inclusão. A GA por si só não tem função milagrosa ou mágica, é necessária a união dos ginastas, profissionais envolvidos e instituições responsáveis, para que o esporte

possa ter uma função de auxílio, na construção e na formação do ser humano. Sendo papel do profissional da área realizar as adaptações de acordo com a necessidade de cada aluno, seja ele deficiente físico ou não. Concluímos também que a escassez de publicações sobre o assunto, faz com que esse estudo seja capaz de abrir a mente para novas pesquisas, levando a possibilidade de se tornar uma competição paraolímpica em breve.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ginástica Artística. Deficiente Físico. Inclusão.

**ABSTRACT:** Artistic Gymnastics (GA) is a sport of great importance for motor development, which brings about respect and unique combination of beauty through its challenging movements, offering the practitioner a body knowledge capable of understanding, knowing, mastering and feeling one's own body. The purpose of this study is to investigate whether GA is a possible sport to be worked with the Amputee. The methodology is composed of a bibliographic review, which looked for articles, books and websites, where the conclusions take into account a set of variables that may be correlated. The study is relevant in that we approach the types of possible adaptations of each level of disability, turning it into an instrument of inclusion. The GA alone has no miracle or magic function, it is necessary the

union of the gymnasts, professionals involved and responsible institutions, so that the sport can have a function of aid, in the construction and the formation of the human being. Being the role of the professional of the area make the adaptations according to the need of each student, whether he is physically disabled or not. We also conclude that the shortage of publications on the subject makes this study able to open the mind for further research, leading to the possibility of becoming a Paralympic competition soon.

**KEYWORDS:** Artistic Gymnastics. Handicapped. Inclusion.

## 1 | INTRODUÇÃO

A Ginástica Artística (GA) é um esporte de grande importância para o desenvolvimento motor, cabe ressaltar também que é um esporte que vem crescendo aos poucos no Brasil, se comparado com outras modalidades. A GA oferece ao seu praticante conhecimento corporal de forma global, por necessitar de todo o corpo e utilizar diversas valências físicas de base no seu dia-a-dia. Além de desafiar constantemente a busca pelo novo, sendo um dos esportes mais completos, por trabalhar com todos os aspectos humanos: motor, sócio afetivo, cognitivo. (SAWASATO e CASTRO, 2010; NUNOMURA, 2008)

Conforme os anos passam a GA evolui, antigamente era usada na preparação para as guerras, no fator estético, nas disciplinas, nas transformações sociais marcadas naquele período, e como princípios pedagógicos (OLIVEIRA, NUNOMURA, 2012). Hoje as possibilidades da GA são diversas, desde da preparação física até uma possível reabilitação, independentemente da faixa etária ou condição física do indivíduo. (CASTRO, 2005)

Deste modo, abrimos uma porta para a prática da GA para os Deficientes, podendo assim quebrar um paradigma: que o deficiente físico não é capaz de praticar a GA. Buscamos compreender cada vez melhor a deficiência para que possamos solucionar a inclusão dessas pessoas na prática da GA. Alguns estudos falam de deficientes na prática da GA, porém nada se fala do Deficiente Físico Amputado. Segundo o Ministério da Saúde (2013) as “Diretrizes de Atenção à Pessoa Amputada” estimam-se que 80% das amputações são realizadas em pacientes com doenças e os 20% são responsáveis pelo trauma.

Pouco se discute a importância da ginástica na integração e reconhecimento social da pessoa com deficiência além da possibilidade de acesso à prática do esporte como lazer, reabilitação ou até mesmo para uma futura competição.

Algumas perguntas têm surgido como: “Há possibilidade da inclusão dos deficientes físicos na prática na Ginástica Artística?”. O objetivo desse estudo é investigar se a GA é um esporte possível para ser trabalhado com o Deficiente Físico Amputado.

A metodologia foi uma pesquisa bibliográfica, baseada na revisão de literatura,

onde as conclusões levam em conta o conjunto de variáveis que podem estar correlacionadas. O caminho metodológico foi realizado em três etapas: primeiro abordamos a história da Ginástica e suas finalidades, no segundo momento explicamos os tipos de deficiência e suas adaptações e a seguir mostramos a Ginástica como esporte adaptado, transformando-a em um instrumento de inclusão.

Dentre os inúmeros motivos que levaram o estudo, pode-se mencionar que são poucas as publicações a respeito dos deficientes na prática de exercício físico e quando associadas à Ginástica Artística, quase inexistentes. Algumas pesquisas buscam compreender outros tipos de deficiências tais como: Deficientes Visuais, Deficientes Intelectivo, e Síndrome de Down. No entanto, o número de deficientes aumenta e poucos profissionais se sentem aptos para trabalhar com esse público, o que ressalta a importância de estudos sobre o tema, levando em consideração a sociedade que, na maioria das vezes, não está preparada para os deficientes, sendo assim, trata-se de um desafio a ser conquistado.

## **2 | A HISTÓRIA DA GINÁSTICA E SUAS FINALIDADES**

A Ginástica Artística (GA) é um esporte que provoca respeito por ter uma combinação única de beleza, bom gosto e por ser tão desafiadora que trabalha o tempo todo com a superação (SAWASATO e CASTRO, 2010). Antes de iniciarmos a discussão sobre a GA especificamente, entenderemos a origem da ginástica.

Segundo Oliveira e Nunomura (2012) os registros históricos da ginástica como atividade existem há muitos anos. Começando nas sociedades pré-históricas com manifestações culturais, chegando na Antiguidade como arte de exercitar o corpo nu inspirado pelo ideal grego de harmonia entre corpo e espírito, na busca da formação estética e ética dos cidadãos, ou seja, o corpo deveria aprender a se comportar conforme as regras e técnicas estabelecidas pela sociedade. Além disso, convém lembrar que a ginástica desenvolveu adaptando-se as mudanças sociais e políticas, a partir do desenvolvimento da ciência, e por meio das diversas formas de guerrear. Por outro lado, a Era Clássica teve como finalidade educacional formar cidadãos e, também, guerreiros, além das arenas para os debates, haviam também demonstrações de danças, músicas, bem como as competições esportivas, que nos dias atuais conhecemos como atletismo: corrida, salto, arremesso de disco, pentatlo e, a ginástica que, assim como alguns jogos e competições naquela época não tinha nenhum destaque. Em consequência disso, nota-se que na Idade Média o que importava para a sociedade vigente neste período era cultivar a espiritualidade, por meio da religião, de modo que as causas de transformações sociais, foram marcadas pela Revolução Industrial, Revolução Francesa, desenvolvimento da Ciência e o Iluminismo. Percebia-se também que na Idade Contemporânea adaptou suas exigências, seus conteúdos, suas metodologias de ensino e as suas técnicas na tentativa de atender

às necessidades humanas a determinados princípios pedagógicos, isto é, ser mais bonito seguindo os padrões de beleza vigentes ou vencer a qualquer preço são alguns dos pensamentos desse período. Cabe também ressaltar que no Renascimento a Ginástica assume a missão de recuperar o corpo macerado pelas guerras, pelos jejuns prolongados e pelos descuidos impostos pela religião, passando a ser compreendida como exercícios físicos em geral. Atualmente, observa-se que a Ginástica é explorado por ações de mudanças, ao mesmo tempo em que revela certas estruturas duradouras cuja dinâmica e percepção estabelece sempre nas relações sociais, que reproduzem as tensões, os embates e os mecanismos de exclusão.

A Ginástica nos dias de hoje possui grande abrangência e no decorrer dos tempos foi direcionada para objetivos diversificados, o que possibilitou a ampliação de sua aplicação. Oliveira e Nunomura (2012) organizam a ginástica em 5 campos: a Ginásticas de Condicionamento, a Ginásticas de Conscientização Corporal, a Ginásticas Fisioterápicas, a Ginástica de Demonstração e a Ginásticas de Competição.

A GA é uma modalidade esportiva pouco conhecida se comparada com as outras modalidades como futebol, voleibol, natação. É uma atividade que vem proporcionar inúmeras contribuições para o desenvolvimento biopsicossocial e oferece possibilidades para todos.

A origem da GA pode ser encontrada na escola Alemã, pelo L. F. Jahn “Friedrich-Ludwig Jahn”, reconhecido pelo mundo a fora como o “O PAIDAGINÁSTICAOLÍMPICA”. Segundo Oliveira e Nunomura (2012) Jahn criou obstáculos artificiais para os seus exercícios, construindo aparelhos específicos que mais tarde originariam os aparelhos modernos de competição nesta modalidade. Só após a morte de Jahn, a GA se tornou realmente um esporte, com regras previamente estabelecidas. Cada aparelho exige habilidades diferenciadas do atleta, os aparelhos de GA: trave de equilíbrio e paralelas assimétricas são aparelhos femininos em competições; barra fixa, paralelas simétricas, argolas e cavalo com alças são masculinos; ambos os gêneros competem no solo e no salto sobre a mesa.

A partir dessa grande diversificação de ginásticas Sawasato e Castro (2010) identificam que a GA pode ser entendida e dividida em dois grupos, a Ginástica como Atividade Física e a Ginástica como Esporte. A Ginástica como Esporte está em constante crescimento, que segue regras estabelecidas pela FIG, atualizada em um ciclo de quatro anos, pode ser subdividida em níveis de aprendizado, desde do esporte praticado nas escolas e escolinhas até o alto nível. Já a Ginástica de Atividade Física se subdivide em: atividade física formativa, na preparação física e ginástica ao alcance de todos.

A trajetória do atleta de GA é bastante contínua de treinamentos e competições, Sawasato e Castro (2010) citam que a iniciação esportiva deve ser construída no período em que a criança inicia, de forma específica, a prática de um ou mais esportes, dando uma continuidade à formação motora geral. Deve-se valorizar o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a Ginástica se torna instrumento de formação em vez de

ser praticada apenas como um fim, o ideal do esporte não deve ser apenas a formação do atleta, mas servir como estímulos desafiadores muito utilizados nas categorias de base, no qual a abordagem dos elementos básicos visa o aperfeiçoamento adquirindo o gosto pelo esporte e participação de competições especiais, assim seguindo regras adaptadas pela organização, onde as competições nessa fase podem ser um referencial de auto avaliação tendo como objetivo a superação e a formação de um possível atleta. Além disso no nível intermédio, as categorias são divididas como: pré-infantil, infantil, juvenil e adultos, nelas o treinamento visa o esporte de alto nível com competições de acordo com o nível de habilidades buscando atingir altas performances, dessa forma melhorando seu desempenho para progressividade no esporte direcionando cada vez mais para a prática da modalidade, assim como no alto nível o objetivo primordial é formar atletas visando a participação de competições como: Copa do Mundo, Campeonatos Mundiais, Jogos Olímpicos entre outros, pois possuem níveis elevados nos elementos das provas, nota-se a performance da execução técnica e postural desses elementos lapidando-os ou aprendendo um novo para estar entre os melhores, para que isso ocorra é preciso seguir as estratégias de um planejamento bem estruturado, desde o seu trabalho de base, e evoluir cumprindo o objetivo que demanda o esporte.

A ideia é que tanto a ginástica diversificada ou a GA o indivíduo deve explorar seu corpo e o espaço que o cerca de modo a transformá-lo em um instrumento, estimulando novos gestos e comportamentos, preparando para o domínio do mundo que a rodeia, possibilitando uma nova leitura do movimento corporal, de forma natural, criativa e expressiva, contribuindo com os aspectos da formação humana.

### **3 | TIPOS DE DEFICIÊNCIA E SUAS ADAPTAÇÕES**

Antes de falarmos especificamente do trabalho da Ginástica Artística (GA) para os deficientes físicos, faremos uma discussão temática, mostrando o significado e os tipos de amputações, e quais os tipos de próteses apropriados para suas diferenças físicas.

Segundo o Art. 5º do decreto lei nº 5.296, de 2 dezembro de 2004 estabelece no parágrafo 1o, pessoa portadora de deficiência a que possui limitação ou incapacidade para desempenho de atividade e se enquadra nas seguintes categorias:

A deficiência física é alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, diplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, tri paresia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.

O que observamos é que esses deficientes vêm lutando para serem considerados

capazes, o que nos faz acreditar cada dia mais na importância do movimento. Podemos reafirmar esse pensamento, por meio da citação de Gaio (2006, p. 171):

[...] O ser humano é um corpo que oferece todas as possibilidades, mesmo que ele se apresente fragilizado. Esse corpo tem poder, esse poder emerge da auto-organização do ser humano com meio ambiente, na medida em que esse ser se apropria, como corpo, desse poder e se coloca em busca dos seus direitos e deveres como organismo vivo.

Em 2013, segundo o Ministério da Saúde em sua publicação sobre as “Diretrizes e Atenção à Pessoa Amputada” compreende que a amputação é o termo utilizado para definir a retirada total ou parcial de um membro, é importante salientar que a amputação deve ser encarada num contexto geral de tratamento, onde busca preparar para uma melhora na qualidade de vida, pois se por um lado houve a perda de um membro, de outro eliminou-se o perigo, e futuramente, da perda de vida ou até mesmo o alívio do sofrimento. Apesar de não haver informações precisas sobre esse assunto no Brasil, estima-se que 85% das amputações são nos membros inferiores e 15% nos membros superiores, visto que aproximadamente 80% das amputações dos membros inferiores são causadas por doenças degenerativas, sendo os outros 20% são causadas por traumas tais como: acidentes de trânsito e ferimento por armas de fogo.

Visando as possibilidades que este mesmo corpo oferece de ser e de participar, Castro (2005) compreende que o membro restante da amputação é chamado de coto. O coto, considerado agora como um novo membro, é responsável pelo controle da prótese durante o movimento. Existem diversos níveis de amputações, sendo ele nos membros superiores e membros inferiores, visto que nos membros superiores caracteriza-se pela sua grande mobilidade, envolvendo diferentes tipos de pinças. Contudo as amputações de membros inferiores estão relacionadas a patologias vasculares, traumas, infecções, tumores malignos ou anomalias congênitas.

Não devemos tratar a amputação como fim do mundo e sim como o início de uma nova fase com o desenvolvimento das próteses, cadeiras de rodas e outros equipamentos. Castro (2005) aponta que as próteses são dispositivos destinados a completar a ausência de um membro ou parte dele, visando substituir a função, composição e sustentação corporal, além do fator estético. Muitas próteses não visam mais o componente estético, e sim funcional e de otimização biomecânica.

Devemos enxergar que o indivíduo amputado tem muito mais para ser aproveitado do que o segmento perdido, eis o ponto que queremos chegar na ideia que todas as atividades físicas e esportivas sejam adaptadas conforme o nível de deficiência, ou seja, precisamos entender cada tipo de deficiência para melhor atender esses indivíduos na sociedade.

Acredita-se cada dia mais na importância do movimentar-se, desde o momento do nascimento até à morte, o indivíduo cresce, se desenvolve, relaciona e vive como um corpo. Como disse Freire (1991, p. 63):

Pela motricidade o homem se afirma no mundo, se realiza, dá vazão à vida. Pela

motricidade ele dá registro de sua existência e cumpre sua condição fundamental de existência. A motricidade é o sintoma vivo do mais complexo de todos os sistemas vivos: o corpo humano. Pela corporeidade ele dá testemunho de sua condição material, de sua condição de corpo. É pela corporeidade que o homem diz que é de carne e osso. A corporeidade é mais do que um homem só: é cada um e todos os outros. A motricidade é a manifestação viva dessa corporeidade, é o discurso da cultura humana. Enfim, o desenvolvimento da motricidade cumpre um desígnio fundamental: viver. Quem me dera morrer de tanto viver!

Ao que se refere ao esporte a aceitação das diferenças, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro dessa diversidade e aprendizagem de cooperação, dessa maneira a própria sociedade classifica e exclui essas pessoas, seja ela deficiente ou não. Contudo o esporte passa ser uma ferramenta poderosa para atingir tais objetivos, e muitos profissionais e os próprios atletas reconhecem essa potencialidade. Isso sem contar que podemos estimular a sociedade a viver a prática da inclusão, de modo que a ginástica seja um instrumento facilitador da mesma.

#### **4 | A GINÁSTICA COMO ESPORTE ADAPTADO PARA UM INSTRUMENTO DE INCLUSÃO.**

O esporte atualmente é considerado como uma ferramenta de inclusão capaz de injetar esperança no cotidiano de indivíduos com alguma incapacidade física, assim podendo ter acesso à prática esportiva, no ponto de vista de Freire (2008, p. 5):

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros.

Segundo o Art. 1º do decreto lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015:

É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, os exercícios dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Essa inclusão pode servir como motivação de vida para muitas pessoas, visto que, ele traz outras perspectivas e acarreta uma série de benefícios ao possibilitar a busca por novos objetivos. Conforme Castro (2005. p. 437):

O esporte para deficientes é muitas vezes adaptado às limitações e potencialidades do indivíduo para possibilitar a experiência de novos movimentos e novas vivências, promovendo a integração total do indivíduo com a sociedade.

As atividades programadas possibilitam desafios possíveis, respeitando as limitações e seguindo uma forma contínua, regular, progressiva e segura.

Segundo Silva e Araújo (2013) observa-se que o esporte adaptado possui diversas denominações, tais como: esportes para deficientes, atividade física especial, atividade motora adaptada, e o mais conhecido, o paradesporto (uma atividade específica de competição que valoriza diversas maneiras de praticar os exercícios individualmente ou coletivamente), entre outros. Os esportes assim como a atividade física adaptada, são empregados com fins terapêuticos, recreacionais ou de rendimento, de modo que atende ao desenvolvimento do indivíduo tornando-se mais ativo, melhorando sua qualidade de vida, sua condição física, aprimorando suas capacidades físicas gerais, reduzindo, assim, as complicações e as consequências de problemas secundários. Essas atividades físicas, em níveis variados, têm ajudado portadores de deficiência a adquirir não só maior mobilidade: resgatam também sua autoestima, seu equilíbrio emocional.

Cabe ressaltar que não foi encontrada nenhuma pesquisa que falasse diretamente da GA e do deficiente físico amputado, assim como adaptações para esse público. Sendo o papel do profissional da área realizar as adaptações de acordo com a necessidade de cada aluno, sendo ele deficiente físico ou não.

A maioria dos esportes e eventos paraolímpicos são modificações e adaptações dos esportes e eventos olímpicos, apesar da GA ser uma modalidade que está desde o início das olimpíadas, elas não possuem adaptações necessárias, sendo assim, uma dificuldade para GA fazer parte do evento paraolímpico. Os jogos Paraolímpicos são o segundo acontecimento esportivo mundial em termos de duração e número de participantes, e podemos dizer que no momento representam o maior avanço na área da Educação Física Adaptada. A GA é uma modalidade que pode oferecer uma diversidade grande de movimentos e situações não comuns, que auxiliam a compreender, conhecer, dominar e sentir o próprio corpo, que com as adaptações e modificações corretas podem fazer parte desse grande evento.

O desafio da inclusão precisa ser um caminho onde os profissionais não precisem fazer por obrigatoriedade, mas sim, acreditando em uma sociedade para todos, evitando o preconceito, limitações, discriminações e pessimismos. Vale notar a contribuição de Silva e Araújo (2013) que diz respeito a preocupação e o surgimento de pessoas interessadas em compreender, estudar a atividade, para que possam atender e melhorar a vida dessa população com algum tipo de deficiência, contribuindo, dessa forma, para uma inclusão da pessoa na sociedade, colaborando para o enriquecimento do saber científico, a fim de permitir novos estudos que alimentem as necessidades e os anseios da realidade da nossa sociedade, além de investir na valorização do profissional da área e contribuir para um esporte como elemento de transformação social e com maior autenticidade.

O desafio da inclusão precisa ser um caminho onde os profissionais não precisem fazer por obrigatoriedade, mas sim, acreditando em uma sociedade para todos, evitando o preconceito, limitações, discriminações e pessimismos. Vale notar a contribuição de Silva e Araújo (2013) que diz respeito a preocupação e o surgimento de

peças interessadas em compreender, estudar a atividade, para que possam atender e melhorar a vida dessa população com algum tipo de deficiência, contribuindo, dessa forma, para uma inclusão da pessoa na sociedade, colaborando para o enriquecimento do saber científico, a fim de permitir novos estudos que alimentem as necessidades e os anseios da realidade da nossa sociedade, além de investir na valorização do profissional da área e contribuir para um esporte como elemento de transformação social e com maior autenticidade.

É possível ver na história de vida de Kate Foster um exemplo de ginástica adaptada. Trata-se de uma ginasta que aos 12 anos foi diagnosticada com Leucemia e teve que amputar a perna esquerda acima do joelho (desarticulação do joelho). Os médicos não imaginavam a possível volta da atleta na ginástica, porém, aos 17 anos a mesma voltou a competir com uma prótese. Kate voltou aos treinos e fez questão de não receber qualquer tratamento diferenciado. Ela queria treinar como as outras ginastas, e assim a ginasta treina e compete normalmente, e, se comete algum deslize, é punida com a perda de pontos, como acontece com as outras ginastas. A história que você vê acima já foi assistida milhões de vezes por pessoas de todo o mundo. Nela, percebemos que a garota é realmente uma ginasta de talento raro. Ainda assim, ela não se enxerga como uma espécie de heroína ou de grande exemplo: “as pessoas me dizem a todo momento que eu sou uma inspiração, mas eu sou apenas eu”, disse ela em uma entrevista. (USA GYMNASTICS, 2016; REGION 5 GYMNASTICS INSIDER, 2016)

Nesse tópico pudemos entender o conceito de inclusão, a inclusão do esporte, esporte adaptado e por fim mostrar o esporte adaptado à GA. Como discutido anteriormente, a GA por si só não tem função milagrosa ou mágica, é necessária uma união dos ginastas, profissionais envolvidos e instituições responsáveis, para que o esporte possa ter uma função de auxílio, na construção e na formação do ser humano. A sociedade precisa entender que o objetivo do desporto adaptado para o deficiente físico é melhorar a qualidade de vida do indivíduo, facilitando suas atividades cotidianas. Como fazer isso cada vez melhor é um desafio posto aos atuais e futuros profissionais da Educação Física, e, ressaltamos, não só em relação a possíveis atletas paraolímpicos, mas em relação a formação de cidadãos. Isto revela que o olhar do profissional de Educação Física mudou, assim como o perfil que se espera. Contudo, trata-se de um desafio a ser conquistado.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em conta o que foi observado é imprescindível que todos se conscientizem, de que é preciso que a inclusão perpassa, acima de tudo, pela aceitação do outro, isto é, incluir é aceitar o outro como ele é e propiciar oportunidades de transformação, valorizando o respeito da diversidade.

Concordamos com Gaio (2006, p. 171) ao destacar que:

“[...] o ser humano é um corpo que oferece todas as possibilidades, mesmo que ele se apresente fragilizado. Esse corpo tem poder, esse poder emerge da auto-organização do ser humano com o meio ambiente, na medida em que esse ser se apropria, como corpo, desse poder e se coloca em busca dos seus direitos e deveres como organismo vivo”.

Tendo essas palavras como referencial, precisamos antes de tudo, sensibilizar o coração das pessoas e de muitos profissionais que ainda não estão preparados para lidar com as diferenças. Pensamos estimular esses profissionais de Educação Física em sua prática quando o assunto são os deficientes na Ginástica Artística. Onde não basta apenas fazer por obrigatoriedade, mas sim por prazer, neste sentido, compreende-se que a ginástica artística pode proporcionar aos alunos a possibilidade de escolha de movimentos de acordo com as suas capacidades, podendo obter um maior rendimento pessoal.

Acreditamos ser importante ter sempre em mente que somos ferramentas do desenvolvimento dos nossos alunos. O profissional deve acompanhar o desenvolvimento do aluno para adequar o trabalho sempre que necessário, identificando seu nível de habilidade motora e social, buscando testar seus limites para poder identificar o quadro geral do aluno. A partir disso os profissionais devem dominar o conhecimento inerente ao elaborar o planejamento, tendo criatividade diversificada para as adaptações. É preciso levar em consideração que cada indivíduo precisa de um ajuste diferente, ou seja, soluções e caminhos que podem ser trilhados dependendo do tipo de deficiência e da atividade a ser desenvolvida, porém, uma das principais adaptações que ocorrem na GA vem na maneira de como a segurança dos alunos no momento da execução de exercícios é feita, justamente com o acompanhamento de perto pelos profissionais. É preciso que os educadores físicos e profissionais envolvidos estejam atentos para novas descobertas, além, da participação do processo de comunicação, desenvolvimento e crescimento da modalidade. Entendemos que esse é um dos maiores prazeres que, como profissionais da área, podemos usufruir do nosso trabalho, feito consciente e profissionalmente bem, ou seja, precisamos entender cada tipo de deficiência para melhor atender esses indivíduos na sociedade.

Concluimos que a escassez de publicações sobre o assunto, faz com que esse estudo seja capaz de abrir a mente para novas pesquisas, levando a possibilidade de se tornar uma competição paraolímpica em breve.

## REFERÊNCIAS

BATISTA, J. C. F; GOIS, A. A; GAIO, R. (Org.) **A ginástica em questão: corpo e movimento**. 2.ed. São Paulo: Phorte, 2010.

BATISTA, J; GAIO, R. **Ginástica em Questão: corpo e movimento**. Ribeirão Preto, SP: Tecmedd, 2006.

BRASIL. Decreto-lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, 2015.

BRASIL. Decreto-lei nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de atenção à pessoa amputada** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. 1. ed. 1. reimp. - BRASÍLIA: Ministério da Saúde, 2013.

CASTRO, E. M. **Atividade Física Adaptada**. Ribeirão Preto, SP: Tecmedd, 2005.

FREIRE, J.B. **De corpo e alma: o discurso da motricidade**. São Paulo: Summus Editorial, 1991.

FREIRE, S. Um olhar sobre a inclusão. **Revista de Educação**, 2008; (p. 5 - 20).

GAIO, R. **Para além do corpo deficiente...histórias de vida**. Jundiaí: Editora Fontoura, 2006.

GAIO, R; CIONE, L. de S. **Ginástica especial para os diferentes: reconhecendo limites e descobrindo possibilidades**. Cap. 6 In: BATISTA, J. C.; GAIO, R; (org.) *A Ginástica em Questão*. Ribeirão Preto, SP: Tecmedd, 2006; (p. 85 - 96).

GAIO, R; CIONE, L. de S. **Ginástica especial para os diferentes: reconhecendo limites e descobrindo possibilidades**. Cap. 6 In: BATISTA, J. C.; GAIO, R.; GOIS, A. A. *Ginástica em Questão*. São Paulo: Phorte, 2010; (p. 299 - 312).

NUNOMURA, M; NISTA-PICCOLO, V.L. **Compreendendo a ginástica artística**. São Paulo: Phorte, 2005.

NUNOMURA, M. **Ginástica artística**. São Paulo: Odysseus Editora, 2008.

OLIVEIRA, M; NUNOMURA, M. A produção histórica em ginástica e a constituição desse campo de conhecimento na atualidade. **Conexões**, v. 10, 2012.

SAWASATO, Y. Y; CASTRO, M. F. de C. **A dinâmica da Ginástica Olímpica (G.O.)** Cap. 19 In: BATISTA, J. C.; GAIO, R.; GOIS, A. A. *Ginástica em Questão*. São Paulo: Phorte, 2010; (p. 381 - 409).

SILVA, B. V; ARAÚJO, P. F. **Jogos Esportivos Adaptados em cadeira de rodas: criando competências**. (orgs.) REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; MONTAGNER, P. C. In: *Pedagogia do Esporte Aspectos Conceituais da Competição e Estudos Aplicados*. São Paulo: Phorte, 2013.

REGION 5 GYMNASTICS INSIDER. **R5Spotlight: Kate Foster, Rockford | Fortune Favors the Brave**. Youtube, 16 jun. 2016. [5]. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=B0lyanX3qkQ>> Acesso em 01 out. 2017.

USA GYMNASTICS. **2016 Hall of Fame Ceremony - Kate Foster - Spirit of the Flame**. Youtube, 15 set. 2016. [6]. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=2uglcr5KJRI>>. Último acesso em 01 out. 2017.

## ACOMPANHAMENTO NEUROPSICOPEDAGÓGICO DE UMA CRIANÇA COM TRANSTORNO DE COMPORTAMENTO

**Bianca Cristina Leal**

Universidade Federal Da Paraíba

biancaleal958@gmail.com

**RESUMO:** O presente trabalho é fruto de análises neuropsicopedagógicas realizadas durante a avaliação de uma criança de 6 anos de idade, que apresenta transtorno de comportamento e diagnosticada com o CID 10 F 98 - Outros transtornos comportamentais e emocionais com início habitualmente durante a infância ou adolescência. Com isso, foi possível entender mais sobre esse transtorno e através dele poder desenvolver atividades específicas que pudessem trazer um maior benefício para o desenvolvimento pedagógico, cognitivo e social da criança. Verificou-se que atualmente o professor que se depara com tal demanda de alunos com deficiências e com suas especificidades decorrentes das mesmas, tem muitas vezes o papel imposto de educá-las, em uma atmosfera onde já esteja estabelecida uma metodologia de ensino peculiar, empregada para um padrão de aluno. Dessa forma, vemos a necessidade de estarmos preparados para tantas questões que envolvem a educação com ênfase nos processos de aprendizagem junto com a neurociência. É através dos estudos neuropsicopedagógicos que também podemos compreender e trazer para o aluno

com deficiência um benefício na sua qualidade de desenvolvimento cognitivo, superando suas limitações e melhorando significativamente a forma como elas podem ser estimuladas e desenvolvidas. Dessa maneira, foi possível compreender mais sobre o transtorno de comportamento e como trabalhá-lo utilizando exercícios de estímulo e aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Neuropsicopedagogia, Transtorno de Comportamento, Inclusão, Acompanhamento pedagógico.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetivou avaliar uma criança em seu contexto educacional, seu desempenho e os possíveis desafios causados pelo Transtorno do Comportamento (CID 10 F 98) no processo da aprendizagem. Dessa maneira, foi possível compreender mais sobre esse transtorno e através dele desenvolver atividades que pudessem trazer um maior benefício para o desenvolvimento pedagógico, cognitivo e social da criança.

Através desse acompanhamento e da leitura de material específico adquirida, conseguimos ter uma visualização do trabalho em campo. Com isso, este estudo pode agregar uma suma importância para a preparação das sessões a serem trabalhadas, sendo assim,

esta experiência no campo da neuropsicopedagogia foi amplamente absorvida e produtiva no tocante a pesquisa de campo.

Através dos conhecimentos teóricos foi possível observar e interagir de forma prática no ambiente escolar, para poder compreender um pouco mais sobre o transtorno e como realizar a pesquisa da melhor maneira, com o intuito de trazer um maior benefício para o aluno analisado.

Entretanto, verificou-se que o professor que se depara com tal demanda de alunos com deficiências e com suas especificidades decorrentes das mesmas, tem muitas vezes o papel imposto de educá-las, em uma atmosfera onde já esteja estabelecida uma metodologia de ensino peculiar, empregada para um padrão de aluno, por isso, existe a necessidade de um profissional capacitado e especializado que juntamente com o professor possa ser uma ponte mediadora, permitindo que a criança com algum transtorno ou dificuldade de aprendizagem possa aprender e compreender o conteúdo passado, e atualmente o neuropsicopedagogo é um profissional que pode ser essa ponte mediadora.

Uma das áreas que vem abrindo espaço dentro do âmbito de conhecimento é a neuropsicopedagogia (HENNEMAN, 2012, p.3). Com isso, vemos a necessidade de estarmos preparados para tantas questões que envolvem a educação com ênfase nos processos de aprendizagem junto a neurociência. É através dos estudos neuropsicopedagógicos que também podemos compreender e trazer para o aluno com deficiência um benefício na qualidade de desenvolvimento cognitivo, superando suas limitações e melhorando significativamente a forma como elas podem ser estimuladas e desenvolvidas. Dessa maneira, foi possível compreender mais sobre o transtorno de comportamento, suas estereotipias e como trabalhá-lo utilizando exercícios de estímulo e aprendizagem, obtendo evoluções significativas e aporte pedagógico qualificado.

Esta pesquisa foi realizada em um Centro de Referência a Educação Integral (CREI) municipal na cidade de João Pessoa.

## **METODOLOGIA**

Como metodologia, utilizamos base teórica composta por artigos, literaturas que serviram de aporte e embasamento para a elaboração de atividades focadas no desenvolvimento da criança. Literatura acerca da temática pesquisada, entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem (E.O.C.A) e atividades lúdicas específicas para a faixa etária da aluna acompanhada.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A psicopedagogia surgiu na Europa na década de 40, inicialmente o atendimento consistia em readaptar crianças cujo comportamento não era aceito na escola e no lar, como também, crianças com dificuldades de aprendizagem. Na América do sul surgiu primeiramente na Argentina.

A Psicopedagogia chegou ao Brasil na década de 70, em uma época cujas dificuldades de aprendizagem eram associadas a uma disfunção neurológica denominada de disfunção cerebral mínima (DCM) que virou moda neste período, servindo para camuflar problemas sociopedagógicos. (BOSSA, 2000, p. 48)

A psicopedagogia chega ao ambiente escolar para atuar com juntamente com pais e professores sobre as dificuldades de aprendizagem e como o acompanhamento pode trazer benefícios para o desenvolvimento da criança.

O trabalho psicopedagógico implica na compreensão da situação de aprendizagem do sujeito, o que requer uma modalidade particular de ação para cada caso no que diz respeito à abordagem, tratamento e forma de atuação. Assim, o trabalho adquire um desenho clínico próprio e o psicopedagogo deve buscar o significado de informações que lhe permitirá dar sentido ao sujeito observado, objetivando a aprendizagem do conteúdo escolar e trabalhando a abordagem preventiva. (BOSSA, 2000, p.49)

Por fim, observamos que o trabalho do psicopedagogo está interligado a outras ciências, e sua ação no desenvolvimento escolar traz um maior benefício para as crianças que necessitam de atendimento especializado, proporcionando um melhor desenvolvimento intelectual e social. Nesse contexto, outras áreas foram surgindo, como no caso o da Neuropsicopedagogia, abrindo espaço para estudos voltados para a área da neurociência voltada para o contexto educacional.

No ano de 2008, na cidade de Joinville, no estado de Santa Catarina, um grupo de docentes em uma instituição de ensino e pesquisa, sediada nesta mesma cidade, que promovia assessoria em cursos de pós-graduação, se motivara através de um pedido ousado e empreendedor vindo do diretor da instituição, a criar um grupo que promoveria observações e pesquisas, com base em um aguçado senso crítico e movido aos anseios de responsabilidades com o contexto escolar que vivenciavam na época.

Surgiu então a necessidade da produção de mais conhecimentos para que fossem aproveitados em uma perspectiva educacional, indo além de estudos habituais e que evidenciavam apenas o comportamento e as emoções. Foi preciso incluir discussões que envolvessem as Neurociências aplicadas à Educação, nas especificidades das aprendizagens escolares.

Com as atribuições do neuropsicopedagogo na atualidade vemos um aumento significativo de crianças e adolescentes que possuem algum tipo de transtorno ou dificuldade de aprendizagem, é nesse momento que o profissional habilitado, para poder junto à escola, família e demais profissionais trazer uma melhor qualidade de vida educacional e social para os alunos também com deficiência e/ou algum tipo de transtorno que interfiram no seu processo de aprendizagem. Levando aos agentes envolvidos, a reflexão acerca das dificuldades e como pode ser trabalhada dentro do contexto pedagógico. O profissional da neuropsicopedagogia lançara mão de

ferramentas, atividades, testes projetivos e avaliações que o ajudarão ao diagnóstico e a intervenção necessária para o atendimento terapêutico eficaz e significativo na evolução do indivíduo avaliado.

O transtorno que a criança pesquisada apresentou é o de comportamento, seu laudo foi assinado por um psiquiatra infantil. A saúde mental infantil afeta todas as áreas do desenvolvimento e impacta a saúde física e mental da família e no rendimento escolar, com suas óbvias consequências na vida adulta. (VINOCUR, PEREIRA, 2011, p.05). Nesse contexto, a neuropsicopedagogia procura estimular e trabalhar o desenvolvimento da criança e do adolescente, a fim de que sua aprendizagem seja mais significativa, permitindo que se estenda a vida adulta proporcionando uma maior qualidade no seu desenvolvimento.

Atualmente, o neuropsicopedagogo é considerado como um dos profissionais mais respeitados por ter como embasamento teórico-prático, tendo como foco de estudo as Neurociências como bagagem instrumental, uma ciência que tem evoluído bastante em pleno século XXI, constituindo-se como a ciência de um futuro promissor, pois a mesma amplia o entendimento como seres humanos e desvenda mistérios de como nós somos como nos desenvolvemos e como aprendemos. (SANTOS, 2015, p.05)

E é através dos estudos neuropsicopedagógicos que podemos compreender e trazer para o indivíduo com transtorno um grande benefício na qualidade de seu desenvolvimento cognitivo no contexto educacional e social, pois como supracitado anteriormente não é apenas a criança que está envolvida nesse processo, mas toda sua estrutura familiar. Dessa maneira, entendemos melhor suas limitações e a melhor forma de como elas podem ser trabalhadas, superadas e desenvolvidas.

De acordo com Santos, (2015, p.08) O neuropsicopedagogo deve, acima de tudo, atuar na linha de frente para a implantação da Educação Especial Inclusiva mais humanizadora [...]. Permitindo assim que a criança tenha seu desenvolvimento acompanhado da melhor maneira. No meio dessa discussão conceitual, estão as crianças reais que apresentam dificuldades escolares que demandam ação imediata de pais e responsáveis.

Normalmente observamos que todos comentam apenas as deficiências e as dificuldades da criança, fazendo comparações com as crianças consideradas normais. Para o trabalho neuropsicopedagógico precisamos elencar os aspectos positivos de seu comportamento e habilidades, já que todo trabalho se baseia no desenvolvimento dessas habilidades. (HENNEMAN, 2012, p.06).

O transtorno de comportamento acarreta diversas complicações para o aprendizado, não permitindo que a criança consiga se concentrar por muito tempo em uma determinada tarefa. Observamos que essas crianças devem passar por avaliações, intervenções e acompanhamentos que as ajudem a atravessar essas dificuldades que influenciam tanto sua vida diária, especialmente na sua vida escolar. (FERREIRA, 2013, p. 02). O aporte necessário e multidisciplinar permite com que

ela se desenvolva satisfatoriamente e pedagogicamente, não acarretando nenhum prejuízo no futuro, na sua vida adulta.

É importante ressaltar que a saúde mental infantil é um tema dito transversal a diferentes especialidades da área da saúde, ciências sociais e educacionais e congrega disciplinas em seus diferentes enfoques (VINOCUR, PEREIRA, 2011). Quando se é apresentado algo novo a criança com Transtorno de Comportamento, a primeira reação é de curiosidade, porém, quando essa curiosidade desaparece junto com ela vai o interesse e atenção. Baseado nisso, é importante propor atividades que possam avaliar e ao mesmo tempo permitir que a criança tenha interesse em desenvolver o que lhe foi sugerido. Para que as atividades sejam melhor elaboradas, faz-se necessário a leitura de material específico e pesquisa através de artigos e material teórico, para que assim, o profissional trace a melhor intervenção a ser aplicada e trabalhada com a criança.

A neurociência traz para os espaços de ensino a discussão de como o conhecimento da memória, do esquecimento, do sono, da atenção, do medo, do humor, da afetividade, da lógica, da linguagem é estruturado em cérebros de crianças e adultos (SCORTEGAGNA, p. 93-94, out. 2017). A dificuldade de aprendizagem percebida pelo aluno no campo institucional requer bastante atenção, pois é devido a ela que o aprendizado do mesmo tende a ser mais lento do que os demais alunos.

As neurociências não propõem uma nova pedagogia e nem prometem solução para as dificuldades de aprendizagem, mas ajudam a fundamentar a prática pedagógica que já se realiza com sucesso e orientam ideias para intervenções, demonstrando que estratégias de ensino que respeitam a forma como o cérebro funciona tendem a ser mais eficientes. (CONSENZA, GUERRA, 2011, p.146)

É importante ressaltar que o material e a bibliografia estudada precisam ser referentes a pesquisas recentes, uma vez que as áreas da neurociência e da educação estão em constante mudança, e é necessário que nós profissionais estejamos cientes e acompanhando de perto essas mudanças, para que assim, nosso trabalho seja cada vez mais significativo.

Para as avaliações foram utilizadas as seguintes ferramentas: Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem (E.O.C.A), caixa lúdica, verificação de algumas atividades pedagógicas específicas para a série que criança estava inserida.

Após o acompanhamento notou-se que, a criança apresenta dificuldade na concentração e baixo nível de atenção, sente a necessidade de estar em constante movimento na sala de aula e não acompanha o mesmo ritmo da turma. Gosta muito de desenhar, é bastante falante e a todo o momento pega uma folha e a caixa de lápis.

É importante ressaltar que durante este trabalho e conseqüentemente nos momentos com a criança acompanhada, foi possível colocar em prática todas as atividades teóricas estudadas. Durante esse tempo, foi apresentada a criança alguns exercícios e através desse material compreender um pouco mais sobre o transtorno

estudado e de que forma ele interfere no processo de aprendizagem da criança. Os exercícios aplicados foram pensados na idade e perfil da criança, dessa forma, ela realizou atividades que permitiram trabalhar o seu desenvolvimento cognitivo e social.

Atualmente é pertinente que as escolas estejam atentas sobre os sintomas e tratamentos não só do transtorno de comportamento, mas como de outros transtornos e/ou dificuldades de aprendizagem, oferecendo um suporte informativo a respeito do transtorno que o aluno apresenta e suas manifestações em diferentes idades. Tanto as famílias como a escola devem saber lidar com os sintomas, permitindo assim que o aluno não tenha sua aprendizagem e o seu desenvolvimento prejudicado.

## CONCLUSÃO

Através dessa pesquisa foi possível acompanhar uma criança de seis anos com transtorno de comportamento e poder entender de que forma esse transtorno influencia no seu aprendizado, dessa forma, todo o material utilizado nesse acompanhamento teve o objetivo de permitir que a aprendizagem do mesmo fosse trabalhada e estimulada, tendo em vista a dificuldade de concentração na realização das atividades propostas. Todo o trabalho desenvolvido serviu como ponte para repassar nossos conhecimentos da melhor forma para a criança observada, contribuindo assim para seu desenvolvimento significativo em um curto espaço de tempo.

No tocante ao Transtorno do Comportamento, a criança apresenta as características do mesmo, ratificando assim seu laudo. Mas é importante frisar, que o laudo não pode ser um impedimento para que crianças com deficiências não sejam estimuladas a vencerem seus desafios e superarem suas limitações. Não podemos esquecer que o direito de acesso ao ensino é um exercício de cidadania. O cidadão independente de sua condição física, psicológica, moral, econômica e social tem o direito assegurado pelo Decreto nº 6.094/2007, de usufruir os espaços municipais, estaduais, e federais de educação, Dessa maneira, foi possível compreender mais sobre o transtorno de comportamento, suas estereotipias e como trabalhá-lo utilizando exercícios de estímulo e aprendizagem, obtendo evoluções significativas e aporte pedagógico qualificado.

Não se pode mais pensar em inclusão escolar, sem conceber um ambiente inclusivo. Contudo, não se deve entender este ambiente inclusivo somente em razão dos recursos pedagógicos, mas também pelas qualidades humanas no tocante a interação social saudável com e para todos e todas. Ou seja, o professor deve estar qualificado para manobrar os recursos/metodologias que dispõe a escola, investindo cada vez mais em conhecimento e adquirindo capacitação e formação continuada. Somente o professor em seu exercício cotidiano, poderá ser a ponte eficaz, entre essas crianças e os profissionais especializados para auxiliar no aporte a inclusão dos mesmos, traçando caminhos para uma evolução significativa dessas crianças que muitas vezes são estigmatizadas e se encontram à margem da educação efetiva e

transformadora.

## REFERÊNCIAS

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

CID 10 F 98 - **Outros transtornos comportamentais e emocionais com início habitualmente durante a infância ou a adolescência.** Disponível em: <[www.medicinanet.com.br/cid10](http://www.medicinanet.com.br/cid10)> (acesso em 01/08/2018).

CONSENZA, Ramon M. GUERRA, Eleonor B. **Neurociência e Educação: Como o cérebro aprende.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família.** 4 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

FERREIRA, Ludmila Aires. **A criança com transtorno de déficit de atenção: o que acontece depois da medicação?** 2013. 44 f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional)—Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

GRILLO Eugênio; DA SILVA Ronaldo J. M. **Manifestações precoces dos transtornos do comportamento na criança e no adolescente.** J. Pediatr. (Rio J.) vol.80 no.2 suppl.0 Porto Alegre Apr. 2004.

HENNEMANN, Ana Lúcia. **Neuropsicopedagogia: novas perspectivas para a aprendizagem.** Novo Hamburgo: Slideshare, 2012. Disponível online em: <http://pt.slideshare.net/analuciah/neuropsicopedagogia-novas-perspectivas-para-a-aprendizagem>.

POETA, LisianeSchilling; ROSA NETO, Francisco. **Estudo epidemiológico dos sintomas do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade e transtornos de comportamento em escolares da rede pública de Florianópolis usando a EDAH.** Rev. bras. psiquiatr;26(3):150-155, set. 2004.

Portal Educação, **A atuação do neuropsicopedagogo frente ao combate do insucesso escolar.** Disponível em < [www.portaleducacao.com.br](http://www.portaleducacao.com.br)> (acesso em 31/07/2018)

SCHIRMER, Carolina R. FONTOURA, Denise R. NUNES, Magda L. **Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem.** Artigo de revisão. Jornal de Pediatria, 2004.

SCORTEGAGNA, Eliana Pimentel. **Neuropsicopedagogia: um cérebro na escola!** Disponível online: [exatasnaweb.com.br/revista/index.php/anais/article/download/301/422017](http://exatasnaweb.com.br/revista/index.php/anais/article/download/301/422017).

VINOCUR Evelyn. PEREIRA Heloisa Viscaíno F.S. **Avaliação dos transtornos de comportamento na infância.** Rio de Janeiro. Agosto de 2011.

## ALUNA DE BAIXA VISÃO NA DISCIPLINA DE LIBRAS COM MEDIAÇÃO DO INTÉRPRETE: RELATO DE EXPERIÊNCIA

**Lana Carol de Sousa Martins**

Universidade de Fortaleza

lanamartins@live.com

**Luana Fernandes Magalhães**

Universidade Federal do Ceará

luaflibras@gmail.com

**Sarah Maria Oliveira**

Universidade de Fortaleza

saraholiveira\_@hotmail.com

**Terezinha Teixeira Joca**

Universidade de Fortaleza

terezinhajoca@unifor.br

**Marilene Calderaro Munguba**

Universidade Federal do Ceará

mungubamarilene@gmail.com

**RESUMO:** O presente estudo apresenta como objetivo descrever a experiência de mediação de aprendizagem de uma aluna com baixa visão, por meio da Libras tátil, interpretação sussurrada e áudio descrição na disciplina de Libras. Trata-se de um estudo descritivo do tipo relato de experiência com abordagem qualitativa. A experiência ocorreu na Universidade de Fortaleza, na disciplina Libras, no período de outubro a dezembro de 2016. Com a proposta de inclusão no Ensino Superior, a instituição e os professores realizam atividades adaptadas para acatarem as diferenças no meio acadêmico. E para desenvolver a metodologia de ensino

a disciplina conta com dois professores ouvintes, um surdo e dois intérpretes de Língua Brasileira de Sinais. A experiência aqui relatada foca na estudante com baixa visão, aluna do sexto semestre do curso de Direito, nas duas tradutoras intérpretes da Universidade de Fortaleza e nas interações vividas com colegas e professores. Aplicou-se entrevista por pautas, para compreender as impressões da estudante e contou com os registros no diário de campo das intérpretes. As informações foram submetidas a uma Análise Temática. A partir da discussão dos resultados, foram identificados três núcleos de sentido: comunicação entre a aluna e o professor surdo; conhecimento agregado por meio da disciplina de Libras, para vida pessoal e profissional e a relação estabelecida com as intérpretes. Conclui-se que é possível o acesso da aluna que possui baixa visão na disciplina de Libras, a partir do profissional tradutor intérprete de Libras, que é possível haver inclusão e aprendizado da língua de sinais por uma pessoa com baixa visão a partir de adaptações metodológicas.

**DESCRITORES:** Intérprete de Libras, Baixa Visão, Mediação da Aprendizagem, Ensino Superior.

**ABSTRACT:** The present study aims to describe the learning mediation experience of a student with low vision, through tactile Pounds,

whispered interpretation and audio description in the discipline of Libras. This is a descriptive study of the experience report with a qualitative approach. The experience took place at the University of Fortaleza, in the Libras district, from October to December 2016. With the proposal of inclusion in Higher Education, the institution and the teachers carry out activities adapted to accept the differences in the academic environment. And to develop the teaching methodology, the discipline counts with two listening teachers, one deaf and two interpreters of Brazilian Sign Language. The experience reported here focuses on the student with low vision, student of the sixth semester of the Law course, the two translators interpreters of the University of Fortaleza and the interactions experienced with colleagues and teachers. An interview was arranged for the students' impressions and the records were kept in the field journal of the interpreters. The information was submitted to a Thematic Analysis. From the discussion of the results, three nuclei of meaning were identified: communication between the student and the deaf teacher; aggregated knowledge through the discipline of Libras, for personal and professional life and the relationship established with the interpreters. It is concluded that it is possible to access the student who has low vision in the discipline of Libras, from the professional interpreter of Libras, that it is possible to have inclusion and learning of sign language by a person with low vision from methodological adaptations .

**DESCRIPTORS:** Libras Interpreter, Low Vision, Learning Mediation, Higher Education.

## INTRODUÇÃO

Com a proposta de educação para todos, seguindo o paradigma da inclusão, escolas e educadores passaram a repensar as suas metodologias de forma que atendessem às diferenças e desenvolvesse o respeito aos Direitos Humanos. E, na transição do século XX para o século XXI houve um acréscimo significativo da inserção das pessoas com deficiência ao Ensino Superior. Neste estudo trataremos especificamente da deficiência visual, a qual é classificada segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) a partir do nível de acuidade visual subdividida em cinco níveis – da acuidade visual corrigida à cegueira – no nível 3 encontra-se a visão subnormal ou baixa visão. “Dessa forma, a visão subnormal está associada a um nível que, mesmo com a utilização de correção comum (uso de lentes e óculos), impede a pessoa de realizar e/ou executar tarefas no seu dia-a-dia” (FARIAS et. al. 2012, p. 457). Baixa visão é a terminologia adotada no âmbito educacional.

Motivadas em compreender como se dá a aprendizagem de uma pessoa com baixa visão em uma disciplina de metodologia prioritariamente visual, este relato de experiência tem por objetivo apresentar como ocorreu o processo de aprendizagem de uma aluna com baixa visão na disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), mediada por duas tradutoras e intérpretes de Libras, ofertada pela Universidade de Fortaleza - UNIFOR, com o suporte do Programa de Apoio Psicopedagógico – PAP, a fim de garantir a acessibilidade na disciplina.

O PAP é um programa da Universidade de Fortaleza, que tem como princípio o

respeito à diversidade e às diferenças. O programa atende alunos e funcionários da Unifor com demandas emocionais, visuais, motoras e comunicativas. O setor está vinculado a Vice-Reitoria de graduação e a sua missão é promover a cultura de inclusão social e para isso disponibiliza diversos serviços, como: mobilidade dos alunos cegos, baixa visão e com deficiência física, leitura de provas, áudio descrição, atendimentos psicológicos e tradução e interpretação da Libras/português/Libras para alunos e professor surdos, a fim de garantir a acessibilidade arquitetônica e comunicacional no Campus.

O tradutor intérprete de Libras tem o papel de traduzir e interpretar da língua de sinais para a língua portuguesa e vice-versa em quaisquer modalidades que se apresentar. (QUADROS, 2004). Este profissional é regulamentado pela lei 12.319 de 1º de setembro de 2010 (BRASIL, 2010). A qual indica que esse profissional deverá ter a formação através de cursos profissionais, em extensão universitária ou cursos oferecidos por instituições superiores e secretarias de educação. Há ainda o profissional guia-intérprete, que tem uma formação específica e seu principal papel, segundo Rodríguez (1999, citado por LOURENÇO, 2012, p.111)

Descrever o que ocorre em torno da situação de comunicação, a qual inclui tanto o espaço físico em que esta se apresenta como as características e atividades das pessoas nela envolvidas. Esta habilidade denomina-se Descrição Visual; Facilitar o deslocamento e a mobilidade da pessoa com surdocegueira no meio, a qual é chamada de Guia.

Na formação de guia-intérprete, diversas técnicas e modalidades são desenvolvidas, dentre estas, a Libras tátil, uma das modalidades abordadas neste estudo. Esta modalidade comunicativa também é utilizada pelas pessoas surdocegas, e por isso foi pensada como estratégia para o processo de aprendizagem da aluna com baixa visão (de perda gradativa). Além da técnica de tradução sussurrada também aplicada pelas tradutoras e intérpretes de Libras.

De acordo com o decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), a disciplina de Libras é curricular e obrigatória em cursos superiores e no nível médio na formação de professores para o exercício do magistério, em todos os cursos de licenciatura e pedagogia e também para os cursos de Fonoaudiologia. Entretanto, para os demais cursos de nível superior, a disciplina Libras é optativa. Na Universidade de Fortaleza, como não há o curso de Pedagogia, a disciplina é obrigatória para os cursos de Fonoaudiologia e Educação Física Licenciatura e oferecida como optativa para os demais cursos.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de um estudo descritivo que de acordo com Severino (2016) tem o objetivo de descrever as características de determinado fenômeno ou população, estabelecendo relações entre variáveis; do tipo relato de experiência, que de acordo

com Severino (2016) e Minayo (2010), acontece quando o pesquisador expõe sua vivência no ambiente da investigação, fazendo análise do material coletado e observado por ele.

Adotou-se a abordagem qualitativa, que considera a subjetividade que não pode ser traduzido em números, e volta-se para a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados (BAUER; GASKELL, 2014; MINAYO, 2010).

A experiência relatada ocorreu na UNIFOR, especificamente na disciplina de Libras, no período de outubro a dezembro de 2016. A disciplina contava com três professores, sendo um surdo e duas professoras ouvintes. A disciplina possui 2 créditos, portanto, era apenas nas terças de 13:30 as 15:10, correspondendo a 100 minutos de aula. O professor surdo responsabilizava-se pela parte prática da língua brasileira de sinais, que envolve aspectos gramaticais e fonológicos. As duas professoras lecionavam sobre a teoria, abordando o processo histórico, a cultura surda e suas características. Na metodologia proposta pelos professores, após a segunda aula, a turma era dividida em dois subgrupos, denominados de turma A e turma B, a primeira inicia com a professora que abordará a teoria, enquanto que a segunda inicia com o professor surdo nas aulas práticas do ensino da Libras. Após a primeira avaliação, na metade do semestre, há a troca das turmas A e B, para que ambas as turmas participem do conteúdo teórico e aprendam também de forma prática. Em geral a disciplina conta com apenas um intérprete para o professor, mas no caso da aluna que não visualizava os sinais, havia a presença constante de uma intérprete ao seu lado e que a acompanhou nos dois momentos (com o professor surdo e com as professoras ouvintes).

Como metodologia, além da observação participativa, os registros no diário de campo, aplicou-se entrevista por pautas proposta por Gil (2010) como um tipo que se constitui com certo grau de estruturação, por meio de um elenco de pontos de interesse explorados pelo entrevistador durante o processo, mediante poucas perguntas diretas e incentiva o entrevistado a falar livremente, à medida em que se reporta às pautas apresentadas.

As impressões sobre a vivência foram registradas no diário de campo que Minayo (2010) afirma ser um caderno de anotações, onde o pesquisador anota e registra tudo o que acontece no cotidiano da pesquisa, assim como conversas informais, aspectos comportamentais e percepções pessoais.

As informações foram submetidas a uma Análise Temática, que de acordo com Severino (2016) e Minayo (2010), se caracteriza por identificar os núcleos de sentido que compõem uma comunicação em que a presença ou frequência apontem significados para o objetivo analítico visado.

O estudo respeitou os princípios éticos recomendados pela Resolução nº 466/12 do Ministério da Saúde (BRASIL, 2012). A Resolução indica referenciais da bioética, sob a perspectiva do indivíduo e das coletividades, como, autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade, entre outros, e visa assegurar os direitos e deveres

que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à população científica e ao Estado.

## DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A experiência a ser relatada trata do processo de aprendizagem de uma aluna com baixa visão chamada Roberta<sup>1</sup>, com o apoio de duas tradutoras e intérpretes de língua de sinais, por meio da Libras tátil e interpretação Libras/português sussurrada, áudio descrição, e pelas adaptações realizadas na disciplina pelos professores e pelo monitor da disciplina Libras.

A aluna Roberta já é acompanhada pelo PAP, desde a sua prova de vestibular para o ingresso na Universidade, uma vez que o programa presta o serviço de mobilidade no campus, de adaptação de material, de leitura de provas, além do áudio descrição (AD) em eventos e palestras. Com a decisão da aluna em matricular-se na disciplina de Libras, o PAP preocupou-se em garantir a efetiva acessibilidade, de Roberta, na disciplina. Assim, foi pensada e planejada a atuação de duas profissionais com formação em tradução e interpretação de Libras, com formação em áudio descrição e conhecimento em Libras tátil, para melhor atender a esta demanda.

Destaca-se que na disciplina, o primeiro dia de aula é iniciado completamente em Libras, com o intuito de causar uma empatia nos alunos e para que sintam como é a realidade de um surdo em seu cotidiano no mundo ouvinte. Diferentemente dos demais estudantes, antes da primeira aula, Roberta teve um contato inicial com as duas intérpretes de Libras para conversarem sobre como seria a mediação durante o semestre, as estratégias e a adaptação a serem adotadas em sala de aula, a fim de esclarecer em quais momentos o acompanhamento seria realizado. Momento em que foi percebida a motivação da aluna para nova experiência com uma disciplina de uso didático muito visual, ao concordar com a proposta e afirmar ser de suma importância esse esclarecimento. Ressalta-se que tal explanação das intérpretes e a boa relação com a aluna fluíram de forma natural por já terem um conhecimento prévio da aluna e também devido a reunião prévia com os professores responsáveis pela disciplina e acordarem sobre o que poderia ocorrer e como se daria a mediação durante as aulas práticas, bem como definiram as estratégias a serem utilizadas na avaliação.

A medida que as aulas aconteciam, diferentemente do habitual em sala de aula, Roberta sentava-se de costas para os professores, pois a intérprete responsável pela replicação dos sinais, de forma espelhada, precisava se posicionar de frente para os professores a fim de visualizar a sinalização, diante da aluna, e repassá-la. Desse modo a modalidade utilizada era a Libras tátil, enquanto que a segunda intérprete posicionava-se ao lado para realizar a áudio descrição, do que acontecia no ambiente e era exposto em slides.

Da mesma forma, no momento em que os professores se apresentavam

---

<sup>1</sup> O nome da aula com baixa visão é fictício a fim de garantir o sigilo e cumprir os aspectos éticos.

exclusivamente pela sinalização em Libras, a intérprete que estava sentada à frente da aula, replicava todos os sinais em suas mãos e ela apenas tateava as mãos da intérprete tentando entender a situação que acontecia com a mesma expressão feita pelos demais alunos, de incompreensão acerca do desconhecido. Em outras palavras, a aluna que estava tentando compreender em Libras tátil, reagia da mesma forma que os demais estudantes, capazes de visualizarem a sinalização dos professores. Posteriormente, a essa comunicação nova para todos, por meio exclusivo em sinais, um dos professores começava a se apresentar em português, trazendo alívio para a aluna e para o restante da classe. Assim, no momento de fala do professor a aluna juntamente com os colegas ouvia a professora, enquanto a intérprete passava a realizar a interpretação para o outro professor surdo. Conseqüentemente, nos instantes em que o professor surdo falava em língua de sinais, intercalava-se com a interpretação voz para aluna.

Uma vez que a metodologia utilizada na disciplina, prevê a divisão da turma em um grupo com a teoria e outro com atividades práticas, então houve a separação das intérpretes e a Roberta ficou, inicialmente, com a turma teórica juntamente com a professora ouvinte e o monitor da disciplina, que apoiava na proposta de acessibilidade da aluna, assumindo a áudio descrição dos vídeos e das imagens dos slides, enquanto que a professora ministrava a sua aula de forma natural e inseria adaptações, tais como indicar a aluna quando havia slide, ler para a compreensão de todos e descrevia as imagens do slide, para que a aluna entendesse o contexto ali apresentado. Enquanto isso, as intérpretes foram dispensadas e ficaram a disposição no PAP, à medida que a aluna estava acompanhada pelo monitor da disciplina, nas aulas teóricas. Isso ocorreu para que seguisse a metodologia da disciplina que dispensa o serviço do intérprete, em uma parte da disciplina para que os estudantes tenham um contato mais genuíno com a língua de sinais e a cultura surda. Notadamente, a ausência de intérpretes foi proposital, pois “é importante que o aluno cego seja orientado a seguir as mesmas regras da sala de aula e as normas de disciplina, exatamente como qualquer outro aluno deve seguir. Deve ser estimulado a participar de todas as atividades do dia a dia escolar” (SILVA, 2011, p. 151).

Por outro lado, quando a aluna migrou com a sua turma para as aulas práticas, com a mediação do professor surdo, houve o retorno das intérpretes, período em que o contato e apoio à estudante tornaram-se mais sistemáticos e ativos, com o intuito de contribuir de forma mais efetiva com a sua aprendizagem, a partir da mediação comunicacional por meio da sinalização tátil.

Por ter baixa visão e a parte prática da disciplina exigir uma comunicação visual, a aluna Roberta demonstrou muito receio e insegurança quanto a sua aprendizagem da Libras e desempenho na disciplina. Isso porque diferentemente da Língua Portuguesa (oral-auditiva), a língua de sinais apresenta a modalidade espaço-visual como forte característica e, nesse caso, as limitações da aluna ficavam mais evidentes e, assim, ela temia não conseguir compreender com clareza as informações.

Ressaltamos que a metodologia da pedagogia visual é utilizada tanto na mediação das aulas práticas como teóricas, com o intuito de facilitar o entendimento dos alunos dotados de visão, aprimoramento da percepção visual dos alunos e também para melhorar a comunicação dos alunos com o professor surdo. Para Munguba, Porto e Vasconcelos (2014), a utilização da pedagogia visual no ensino de Libras, possibilita aos alunos uma melhor compreensão e ter um bom aprendizado com relação à língua de sinais e a cultura surda. Por conseguinte, instalava-se o desafio de possibilitar uma aprendizagem significativa para a estudante que se mostrava em desvantagem de visão em relação aos demais.

Vale salientar, que a aluna não se caracterizava como uma pessoa surda-cega, mas, para favorecer a sua aprendizagem a equipe da disciplina (professores, intérpretes e monitores) buscaram de identificar o quadrante espacial em que existe o resíduo visual da aluna para a execução da sinalização pela intérprete, e a utilização da Libras tátil (CADER-NASCIMENTO, 2010), como é indicada para surdo-cegueira, tanto na forma de digitação de sinais no corpo da pessoa, geralmente na palma da mão, como a manutenção das mãos da pessoa sobre as mãos do interlocutor para que perceba a execução dos parâmetros da Libras como movimento, articulação, alocação e orientação da mão; também foi utilizado o alfabeto dactilológico (alfabeto manual), também conhecido como alfabeto tátil por ter o reconhecimento pelo toque com a sua execução nas mãos da pessoa.

Durante o percurso semestral, a cada aula, às intérpretes seguiam com o planejamento de trabalho e a proposta de acessibilidade assertiva, seguindo as orientações de posicionamento, a audiodescrição, a interpretação por meio da Libras tátil e de voz sussurrada, obedecendo a troca de intérpretes a cada 20 minutos, como de praxe na atuação do serviço de interpretação de Libras.

No período das aulas práticas, a aluna tinha toda as aulas repassada através das intérpretes, quando a mesma não entendia, as intérpretes repetiam e a aluna reproduzia o sinal para verificar se estava correto ou não. Nos momentos de prática da língua, diálogos eram feitos em duplas, assim, a aluna praticava com os colegas, ela sinalizando normalmente, e o colega que estivesse praticando junto, utilizava a Libras tátil.

No final do semestre, é chegada a hora da avaliação prática. Como sempre ocorre nesta disciplina, a prova escrita e sinalizada era composta de questões objetivas. Então, o professor sinalizava cada questão e suas alternativas para que os alunos façam suas escolhas a partir do conhecimento construído e marquem a opção de resposta de acordo com a sua sinalização. A fim de garantir a participação da aluna, como os demais colegas, a metodologia utilizada compreendeu a repetição da sinalização do professor por meio da Libras tátil e a leitura das questões da prova, para que houvesse a escolha da questão a ser indicada expressa oralmente e posterior a marcação pela intérprete.

Com base nas observações das autoras e as informações coletadas na entrevista

por pautas, identificou-se os três núcleos de sentido: 1. Comunicação entre a aluna e o professor surdo; 2. Conhecimento agregado por meio da disciplina de Libras, para vida pessoal e profissional e 3. A percepção sobre a mediação realizada pelas intérpretes, os professores e o monitor. Sobre o que faremos uma breve explanação, a seguir.

## COMUNICAÇÃO ENTRE A ALUNA E PROFESSOR SURDO

Constata-se no depoimento da aluna que a metodologia possibilitou aprendizado, pois, após o seu aprendizado básico da língua de sinais, a sua comunicação com o professor surdo ficou mais fácil. Ao que pode ser observado em sua fala:

*No começo, nós dois não conseguíamos nos comunicar, eu sempre pedia a mediação do intérprete porque eu ainda tinha muito receio, porque eu ainda não sabia nada de Libras, mais depois eu fui me adaptando, aí eu já conseguia ter uma comunicação sinalizando, e nós usávamos a libras tátil, foi bem fácil.*

Ressaltamos que os métodos visuais possibilitam a mediação de informações imagéticas e ainda contextualizar as atuais formas de comunicação (BAUER; GASKELL, 2014). Nesse sentido, podemos afirmar como Vygotsky (1989, p. 54, tradução nossa): “importa que a educação seja orientada em direção à plena validade social e a considere como um ponto real e determinante, e não que se nutra de ideia de que o cego está condenado a menos valia”. A experiência relatada demonstra que promover aprendizado aos estudantes, sem distinção, é uma questão de respeito às diferenças e busca de um fazer educacional assertivo.

## CONHECIMENTO AGREGADO POR MEIO DA DISCIPLINA LIBRAS, PARA VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL

A aluna reconhece a importância de aprender a língua de sinais, para sua profissão, e socialização como afirmou em seu depoimento.

*Para minha vida pessoal foi àquela troca entre as duas deficiências, que foi maravilhoso que é possível o deficiente visual e o surdo conviverem, isso foi a experiência pessoal, e na experiência profissional é caso eu pegue algum cliente surdo eu vou poder pelo menos cumprimentá-lo, já ter alguma noção, não vai ser tão difícil de trabalhar com esse cliente, pois já tenho uma noção da língua de sinais.*

Atomada de consciência da aluna em relação à necessidade de ter o conhecimento básico para desenvolver uma comunicação com o seu cliente, revela uma preocupação e comprometimento com aqueles que a irão procurar no futuro, em sua prática de advocacia. Pois, em todas as áreas de serviços da sociedade, o surdo sente-se excluído por conta da barreira comunicacional existente. Como ressaltam Pires e Almeida (2016, p. 70) ao se referirem ao atendimento dos surdos na área da saúde: “a situação se torna limitada para o profissional tanto quanto para o paciente o que

prejudica a comunicação, conseqüentemente a criação de vínculos a ser estabelecidos entre ambos”. Desse modo, é pertinente a colocação da aluna, considerando que no atendimento ao usuário surdos no serviço jurídico é preciso comunicar-se para poder compreender a sua demanda e atuar de forma mais adequada.

Nesse sentido, em estudo realizado por Munguba, Porto e Vasconcelos (2012, p. 7) egressos do curso de Terapia Ocupacional que cursaram a disciplina Libras na sua formação na Unifor,

Afirmaram que se tornaram referências nos serviços como um profissional diferenciado por se comunicar em Libras e ter a sensibilidade e compreensão sobre a cultura surda e, portanto, quanto às peculiaridades do povo surdo. Egressos que submeteram seus currículos em escolas regulares e especiais foram apontados como detentores de capacitação diferenciada, contribuindo para a contratação.

O que denota a importância da disciplina nos cursos propostos pela Universidade e o envolvimento de futuros profissionais para atender às diferenças de sua clientela.

## **PERCEPÇÃO SOBRE A MEDIAÇÃO REALIZADA PELAS INTÉRPRETES, OS PROFESSORES E O MONITOR**

É de suma importância o sentimento de pertença desenvolvido pela Roberta. Ao se sentir parte do grupo e acolhida, pelos colegas, professores, monitor e intérpretes o seu processo de aprendizagem ocorreu de forma natural. Ao que nos faz refletir e a reafirmar que a “inclusão é uma tarefa complexa, que exige do educador múltiplos saberes da prática educativa, principalmente porque pressupõe o respeito às diferenças existentes entre os educandos (SILVA, 2011, p. 149).

Nesse sentido, a aluna passou a se sentir privilegiada, pois havia uma equipe de educadores, de facilitadores do aprendizado, como ela comenta:

Na parte teórica, a professora não sabia como lidar muito com a audiodescrição, a participação do monitor foi importante, porque ele fazia a AD quando tinha imagens, filmes, na parte teórica, e na parte prática a intervenção das intérpretes foi bacana, porque eram elas que me auxiliavam na hora de sinalizar, elas que ficavam comigo. Então eu acho que eu aprendi bem mais que os dotados de visão, porque elas estavam ali, e eu ficava pegando no sinal, então se tornou bem mais fácil. Depois que eu comecei a aprender, eu passei a ter mais segurança de me comunicar com o professor, diferente do começo que eu ficava bem nervosa e sempre pedia o auxílio das intérpretes.

A partir das experiências com na disciplina, percebe-se que a mediação da aprendizagem de Libras requer metodologia específica que,

Desperte a atenção e memória visuais: como os falantes de línguas orais-auditivas desenvolvem geralmente mais atenção e memória auditivas, é necessário um esforço para o desenvolvimento da percepção visual do mundo – um olhar, uma expressão fácil, sutis mudanças na configuração das mãos são traços que podem alterar o sentido da mensagem (GESSER, 2012, p.5).

Concomitantemente, exige do intérprete um comprometimento com a sua práxis, em busca de realizá-la com seriedade e respeito, além de se colocar aberto para o novo e para o enfrentamento dos desafios.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao verificar a descrição da experiência, identifica-se que a utilização da Libras tátil, da audiodescrição e da interpretação sussurrada utilizadas como estratégias de mediação da aprendizagem da Libras para a aluna Roberta, obteve concordância com a proposta de mediação oferecida para a aluna. Uma vez, que o objetivo principal era possibilitar à aluna as mesmas oportunidades da aprendizagem prática da Libras, assim como os demais alunos.

Sobretudo, a vivência com a língua de sinais, que possui modalidade diferente das línguas orais, bem como características específicas, possibilitou a experiência de perceber o outro e o mundo sob uma nova óptica, com a existência de diferenças linguísticas e culturais.

Conclui-se que o acesso da aluna, que possui baixa visão na disciplina de Libras, é possível a partir do profissional tradutor intérprete de Libras em colaboração com os professores, utilizando a técnica correta para a melhor adaptação da aluna. Em síntese, acrescenta-se, que é possível haver inclusão e aprendizado da língua de sinais por uma pessoa com baixa visão a partir de adaptações metodológicas, do desejo da pessoa em aprender, do envolvimento de equipe educacional e colegas coparticipes desse aprendizado.

## REFERÊNCIAS

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 12. ed. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. *Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 29 set. 2017.

BRASIL. *Lei Nº 12.319, de 1º de setembro de 2010*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm). Acesso em: 29 set. 2017.

BRASIL. *Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012*. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 29 set. 2017.

CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A.; COSTA, M. P. R. *Descobrimos a surdocegueira: educação e comunicação*. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

FARIAS, T. M. P. et al. Visão subnormal: um olhar mais profundo. In: RIBEIRO, J. L. P. et al (Org.). *Actas do 9º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*. Lisboa: Placebo, 2012. p. 433-439.

GESSER, A. *O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras*. São Paulo: Parábola, 2012.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: atlas, 2010.

LOURENÇO, S. M. E. Guia-interprete de Libras para pessoa com surdocegueira: reflexões sobre as tendências e perspectivas de sua formação. In: *Libras em estudo: tradução/interpretação*. São Paulo: FENEIS, 2012. Disponível em: <http://www.dlibras.unir.br/uploads/81818181/PUBLICACOES%20/LIVROS/LIVRO%20Libras-em-Estudo-Traducao-Interpretacao.pdf> . Acesso em: 10 abr. 2018.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 34. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

MUNGUBA, M. C.; PORTO, C. M. V.; VASCONCELOS, W. C. P. Pedagogia visual – um jeito surdo de ensinar e aprender Libras na Unifor. In: Encontro Práticas Docentes, 7, 2014, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2014. p. 1-10.

MUNGUBA, M. C.; PORTO, C. M. V.; VASCONCELOS, W. C. P. Cultura surda na formação profissional - percepção de egressos do curso de terapia ocupacional. In: Encontro Práticas Docentes, 7, 2014, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2012. p. 1-10.

QUADROS, R. M. *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Secretaria de Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2004.

PIRES, H. F.; ALMEIDA, M. A. P. T. A percepção do surdo sobre o atendimento nos serviços de saúde. *Revista Enfermagem Contemporânea*, Salvador, v. 5, n. 1, p.68-77, 2016.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 24. Ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, L. G. dos S. Estratégias de ensino utilizadas, também, com um aluno cego, em classe regular.

In: MARTINS, L. A. R. et al (Org.). *Inclusão: compartilhando saberes*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 149-161.

VYGOTSKY, L. S. Obras escogidas. Tomo V. *Fundamentos de defectología*. Cuba: Pueblo y Educación, 1989.

## CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS IFS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O ACOMPANHAMENTO DE ESTUDANTES ATENDIDOS PELO NAPNE DO IFS/CAMPUS SÃO CRISTÓVÃO

**Laila Gardênia Viana Silva**

Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia de Sergipe – IFS  
São Cristóvão-SE

**Danise Vivian Gonçalves dos Santos**

Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia de Sergipe – IFS  
São Cristóvão-SE

**Maria Aparecida da Conceição Gomes da  
Silva**

Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia de Sergipe – IFS  
São Cristóvão-SE

**RESUMO:** O presente trabalho relata a experiência do acompanhamento realizado com estudantes atendidos pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), do curso técnico de nível médio integrado e subsequente de agropecuária, no Instituto Federal de Sergipe (IFS) - Campus São Cristóvão. Tal compartilhamento torna-se relevante por possibilitar a ampliação das discussões, troca de experiências das práticas adotadas, articulação de pesquisadores, profissionais e/ou instituições que se debruçam sobre a temática da inclusão nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), fomentando, assim, o aprimoramento das ações. Para tanto, adotamos como perspectiva

metodológica a modalidade do relato de experiência, utilizando como técnica a análise documental de diagnóstico dos casos, de relatórios de acompanhamento multidisciplinar, memórias de reunião, ações realizadas no campus, relatos de docentes e equipe técnica, sobre o desenvolvimento biopsicossocial e pedagógico dos alunos acompanhados, subsidiando a descrição e interpretação das etapas das ações de acompanhamento publicizadas. Sintetizando o que já está sendo experienciado ao longo desse processo, faz-se necessário ressaltar que, embora se reconheça os resultados já alcançados e a necessidade de intensificar e aprimorar as ações inclusivas, além de desenvolver tantas outras, é possível notar resultados de evolução e avanço dentro de cada particularidade dos sujeitos, como também uma crescente mudança cultural na forma de pensar e fazer educação inclusiva na rotina do IFS/Campus São Cristóvão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Inclusiva, Acompanhamento, NAPNE, Instituto Federal.

**ABSTRACT:** This paper reports the follow-up performed on students attended by the Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), from the integrated and subsequent high school technical degree course of farming and agriculture, at the Instituto Federal de Sergipe (IFS) – Campus

São Cristóvão. Sharing this information becomes relevant when it allows the widening of the discussion, the experience exchange of the adopted practices, the articulation of researchers, professionals and/or institutions which concern themselves with the theme of inclusion in the Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), thus fomenting the enhancement of the actions. For that happening, we have adopted as a methodological perspective the experience reporting modality, utilizing as technique the documental analysis of case diagnosis, multidisciplinary follow-up reports, meeting memoirs, actions developed in campus and reports from educators and technical team about the biological, psychological, social and pedagogical development of the students, subsidizing the description and interpretation of the steps of the follow-up actions publicized. Synthesizing what already is being experienced throughout this process, it is necessary to highlight that, although the already achieved results and the need of intensifying and upgrading the inclusive actions, besides developing several others, are acknowledged, it is possible to observe the results of evolution and advance in each individual, as well as a growing cultural change in the way of thinking and doing inclusive education in the routine of the IFS/Campus São Cristóvão.

**KEYWORDS:** Inclusive Education, Follow-up, NAPNE, Federal Institute.

## INTRODUÇÃO

No âmbito educacional, muitos são os desafios diante da realidade complexa e diversificada trazida pela experiência de mundo entre sujeitos, sejam alunos, docentes, demais profissionais da educação ou outros membros da comunidade escolar. Neste contexto, insere-se a realidade dos estudantes com necessidades específicas, que precisam não só do acompanhamento pedagógico e/ou psicológico, mas também de condições para exercer o direito à educação, ao trabalho, ao espaço em sociedade e ao pleno desenvolvimento de sua autonomia.

O direito à educação está previsto na legislação através da Constituição Federal, em seu art. 205, “[...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. No tocante à Educação Especial, a Lei 9.394/96, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, evidencia no artigo 59, inciso I:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades [...].

Segundo Eugenio González et al. (2007), pessoas com necessidades educacionais específicas são pessoas que vivenciam dificuldades de aprendizagem ao longo de sua escolarização e exigem um atendimento mais específico e mais recursos educacionais do que os necessários para pessoas de sua idade.

A Lei 13.146/15, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência,

destaca o direito à educação por meio do artigo 27, ao afirmar que

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

A fim de consolidar o que prevê a legislação, surge a necessidade do estabelecimento de diretrizes de organização e atuação de políticas de inclusão voltadas às pessoas com necessidades específicas nas redes de ensino.

No âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, em consonância com as políticas públicas educacionais mundiais e brasileiras voltadas à inclusão da pessoa com deficiência em ambiente educacional, garantindo o acesso e a permanência, foi implantado nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), cujo objetivo é mediar a educação inclusiva na instituição de ensino, através do desenvolvimento de “ações de implantação e implementação das políticas de inclusão, conforme as demandas existentes nos campi [...]” (SERGIPE, 2014, p. 2).

A proposta político pedagógica dos Institutos Federais, de acordo com Pacheco (2010), considera a indissociabilidade da formação acadêmica e preparação para o mundo do trabalho. Assim,

A educação para o trabalho nessa perspectiva se entende como potencializadora do ser humano, enquanto integralidade, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua emancipação. Na extensão desse preceito, [...] as políticas públicas e inclusivas para a educação, em especial, para a educação profissional e tecnológica, representam a intensificação da luta pela construção de um país que busca sua soberania [...]. (PACHECO, 2010.)

Em Sergipe, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia é referência na oferta de cursos técnicos de nível médio, nas modalidades integrada, subsequente e concomitante, e cursos superiores, recebendo estudantes com diferentes contextos de vida e realidades socioeconômicas, e, em alguns casos, com necessidades de atendimento educacional específico.

No IFS, o Napne tem em sua constituição, a atuação de uma Equipe Multidisciplinar, regulamentada através do art. 6 da Resolução 03/2014/CS, sendo atualmente composta, no IFS/Campus São Cristóvão, por pedagoga, assistentes sociais, enfermeiro, técnicos em assuntos educacionais, assistente administrativo e professores.

Este trabalho apresenta um relato de experiência do acompanhamento realizado pela equipe do NAPNE com quatro estudantes com necessidades específicas (um diagnosticado com Lúpus, uma com Esquizofrenia, um com Transtorno do Espectro

Autista (TEA), e um com Deficiência Intelectual (DI), matriculados no curso técnico em Agropecuária do IFS – Campus São Cristóvão, no período de 2014 a 2018. O campus é agrícola e fica localizado no município de São Cristóvão, no Povoado Quissamã.

O objetivo deste relato é compartilhar as experiências de avanços já identificados como significativos na vivência educacional e social dos estudantes no IFS – Campus São Cristóvão, através das ações desenvolvidas no campus, bem como suas dificuldades, de modo a possibilitar a ampliação das discussões, troca de experiências das práticas adotadas, a articulação de pesquisadores, profissionais e/ou instituições que se debruçam sobre a temática da inclusão nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs, fomentando assim, o aprimoramento das ações.

## **METODOLOGIA**

A partir das ações realizadas pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) no IFS, definiu-se o campus São Cristóvão como objeto de estudo, através do acompanhamento realizado com quatro alunos do Curso Técnico em Agropecuária. O período de análise compreende os anos de 2014 a 2018, por considerar o ano de ingresso dos estudantes e sua trajetória acadêmica. Os estudantes são apresentados por meio da codificação E1, E2, E3 e E4, com um quadro descritivo sobre idade, diagnóstico e informações acadêmicas.

No percurso metodológico deste relato de experiência, utilizou-se como técnica a análise documental de diagnóstico dos casos, de relatórios de acompanhamento multidisciplinar, memórias de reunião, ações realizadas no campus, relatos de docentes e equipe técnica, sobre o desenvolvimento biopsicossocial e pedagógico dos alunos acompanhados, subsidiando a descrição e interpretação das etapas das ações de acompanhamento publicizadas. Além disso, foi realizada consulta aos estudantes, discutindo sobre os dados tratados neste trabalho, e solicitação de assinatura do termo de autorização para publicação.

Segundo Lüdke e André (2013, p. 45), a análise documental constitui-se como uma técnica importante na pesquisa qualitativa, [...] “seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Laville e Dione (1999) complementam que o trabalho de análise já se inicia com a coleta dos materiais [...] a medida que colhe as informações, o pesquisador elabora a percepção do fenômeno e se conduz pelas especificidades do material selecionado.

Dessa forma, a análise aqui expressada está caracterizada por extrair dos documentos analisados, as etapas descritas para a composição deste relato de experiência. Tendo como foco a identificação dos avanços e dificuldades dos estudantes acompanhados pelo NAPNE.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este trabalho priorizou a análise dos casos e trajetória acadêmica dos estudantes de Agropecuária acompanhados pelo NAPNE do IFS/Campus São Cristóvão. Dos quatro estudantes abordados, três estão matriculados no curso técnico de nível médio integrado, cursando tanto as disciplinas propedêuticas como as técnicas, e um matriculado no curso técnico subsequente, cursando apenas disciplinas técnicas, conforme dados explicitados no quadro I.

Estudante	Idade de ingresso na instituição	Idade Atual	Diagnóstico	Modalidade do Curso Técnico em Agropecuária	Ano letivo	Desempenho Acadêmico
E1	15 anos	20 anos	Lúpus	Integrado	2014.1	Reprovado por Média
					2015.1	Reprovado por Falta
					2017.1	Aprovado na 1ª Série do Ensino Médio Integrado
					2018.1	Cursando a 2ª Série do Ensino Médio Integrado
E2	15 anos	19 anos	Esquizofrenia	Integrado	2015.1	Reprovada por Média
					2017.1	Aprovado na 1ª Série do Ensino Médio Integrado
					2018.1	Cursando a 2ª Série do Ensino Médio Integrado
E3	14 anos	15 anos	Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Hiperatividade	Integrado	2018.1	Cursando a 1ª Série do Ensino Médio Integrado
E4	32 anos	33 anos	Deficiência Intelectual	Subsequente	2018.1	Aprovado no 1º Módulo
					2018.2	Cursando o 2º Módulo

Quadro I - Dados dos estudantes acompanhados pela equipe do NAPNE

Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

De acordo com os dados e o acompanhamento, cada caso apresenta particularidades no tocante à descoberta de diagnóstico, acompanhamento familiar e desempenho acadêmico, conforme descrições abaixo.

### Caso “E1”

O estudante “E1” foi diagnosticado com Lúpus no decorrer do primeiro ano letivo na instituição, após apresentar alguns sintomas, inclusive em sala de aula, e busca de atendimento médico por parte da família. Nos anos letivos de 2014 e 2015, verificou-se um baixo desempenho acadêmico e a reprovação do estudante. Segundo relatos do pai, registrados durante reunião de acompanhamento, as reprovações justificaram-se por problemas familiares e complicações da doença. No entanto, com o acompanhamento médico e psicológico regulares, o estudante retomou os estudos em 2017 e concluiu

o ano com aprovação. Atualmente, apresenta um rendimento acadêmico regular e continua sendo acompanhado pela equipe do NAPNE.

Este caso suscitou o início dos estudos sobre as possibilidades de adaptações curriculares previstas na legislação, para efetivar as ações de inclusão na prática pedagógica. Observa-se também que no processo de acompanhamento, a presença constante da família do estudante tem sido fundamental para ampliar o entendimento e compreensão da equipe sobre sua condição de saúde, além de impulsionar o desenvolvimento das ações para a efetivação do processo de inclusão.

### **Caso “E2”**

A estudante “E2”, logo que ingressou na instituição, despertou a atenção e a preocupação de seus colegas do campus, devido ao distanciamento, isolamento social e comunicação desconexa, motivando-os a procurar o setor de psicologia para relatar o caso. Ao confirmar as informações trazidas pelos discentes, a psicóloga buscou informações com a família, que por sua vez não tinha consciência da condição da estudante. A equipe orientou a mãe dela a buscar uma avaliação clínica. Diante da demora de um retorno da família, a equipe realizou visita ao Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) do município de residência da estudante para buscar informações sobre um possível acompanhamento pelos serviços de saúde da rede. Após isso, buscou-se novamente a família reforçando a importância de uma avaliação e orientando sobre a utilização de mecanismos da rede do município.

Quanto ao rendimento acadêmico, a estudante foi reprovada no primeiro ano de ingresso no campus, concomitante ao período de investigação de diagnóstico e sensibilização ao apoio da família. No ano seguinte, a estudante retornou com acompanhamento psiquiátrico regular e utilização de medicação de uso contínuo. Paralelamente a isso, contou com o apoio pedagógico na instituição de forma específica e foi aprovada com um excelente desempenho acadêmico. Em 2018, a estudante continua sendo acompanhada pela equipe do NAPNE, destacando-se a evolução contínua do desempenho acadêmico.

### **Caso “E3”**

O ingresso do estudante “E3” na instituição se deu através da percepção dos pais diante dos interesses e habilidades do filho com as questões relacionadas ao curso de agropecuária. Antes da participação no processo seletivo do IFS, o estudante visitou o campus acompanhado dos pais com o intuito de mapear o espaço, visto as características do autismo em ter dificuldade em adaptação e mudança de rotina. Após a aprovação na seleção, a família procurou a equipe pedagógica da instituição para comunicar sobre o diagnóstico do estudante e indicar adaptações curriculares e metodológicas já efetuadas em outras escolas, com resultado significativo no processo de evolução do estudante. Na oportunidade, a família compartilhou a preocupação

com o ingresso do estudante, pela primeira vez, numa escola pública e de grande porte. Este é o primeiro ano do estudante no campus e desde que chegou vem sendo acompanhado pela equipe do NAPNE e tem apresentado bom desempenho acadêmico, já tendo cursado mais da metade do ano letivo.

### Caso “E4”

O estudante “E4” passou a ser acompanhado pela equipe do NAPNE após a sinalização dos professores em reunião, pontuando dificuldades cognitivas. Diante disso, a equipe identificou que o estudante ingressou na instituição através do sistema de cotas e apresentando diagnóstico de Deficiência Intelectual. A partir dessa informação, buscou-se o estudante para ratificar os dados colhidos e iniciar o acompanhamento. A modalidade estudada por este é a subsequente e o desempenho acadêmico tem sido satisfatório desde o ingresso no campus.

A partir do contexto de cada estudante e respectivos diagnósticos, a equipe do NAPNE buscou compreender quais as principais dificuldades encontradas pelos estudantes, a fim de traçar estratégias para superar barreiras, assegurar a inclusão e possibilitar o desenvolvimento dos alunos, de modo a identificar os avanços alcançados e a progressão nos estudos, conforme apresentado no quadro II.

E n°	Dificuldades	Habilidades	Estratégias de ação	Avanços
E1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Frequentar as aulas com assiduidade;</li> <li>- Recuperar os conteúdos dos dias de falta;</li> <li>- Justificar as ausências em aula;</li> <li>- Concluir atividades escritas, devido à condição muscular;</li> <li>- Participar de algumas aulas práticas, principalmente com exposição ao sol;</li> <li>- Área de cálculo;</li> <li>- Iniciativa em procurar apoio;</li> <li>- Permanecer por muito tempo em sala de aula climatizada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Persistência;</li> <li>- Identificação com o curso;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atendimento familiar;</li> <li>- Reunião com os professores para sensibilização e elaboração de estratégias metodológicas;</li> <li>- Orientações para adaptação curricular;</li> <li>- Orientações de justificativa de falta;</li> <li>- Diminuição das atividades escritas com alternativas orais;</li> <li>- Maior duração de tempo em algumas avaliações;</li> <li>- Acompanhamento do desempenho acadêmico;</li> <li>- Promoção de debate sobre o “Lúpus” com profissional de saúde;</li> <li>- Manter a temperatura ambiente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Justificativa oficial sobre as faltas;</li> <li>- Melhora do rendimento através das avaliações orais;</li> <li>- Comunicação com a equipe.</li> </ul>

E2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fechar diagnóstico;</li> <li>- Articulação das ideias;</li> <li>- Isolamento social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Organização;</li> <li>-Atividades escritas;</li> <li>- Identificação com o curso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reforço escolar, por iniciativa da família;</li> <li>- Atendimento familiar;</li> <li>-Reunião com os professores para sensibilização e elaboração de estratégias metodológicas;</li> <li>-Orientações para adaptação curricular;</li> <li>- Maior duração de tempo em algumas avaliações;</li> <li>- Acompanhamento do desempenho acadêmico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de iniciativa e liderança;</li> <li>- Interesse por participação em atividades institucionais;</li> <li>- Melhorar o desempenho acadêmico, possuindo uma das maiores médias da turma;</li> <li>- Organização nas aulas;</li> <li>- Perspectiva de futuro na área de estudo.</li> </ul>
E3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicação;</li> <li>- Demonstração de emoções;</li> <li>- Socialização.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interesse por animais e plantas carnívoras;</li> <li>- Vocabulário predominantemente formal;</li> <li>- Dedicção aos assuntos que despertam interesse;</li> <li>- Identificação com o curso, principalmente com as disciplinas práticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atendimento familiar;</li> <li>- Reunião com os professores para sensibilização e elaboração de estratégias metodológicas;</li> <li>- Promoção de debate sobre autismo e hiperatividade com especialista;</li> <li>- Calendário de avaliação individualizado (uma prova por dia);</li> <li>- Orientações para adaptação curricular;</li> <li>-Acompanhamento do desempenho acadêmico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Continuidade na evolução do desempenho acadêmico;</li> <li>- Interação social;</li> <li>- Participação em atividades institucionais;</li> <li>- Realização de atividades em grupo;</li> <li>- Demonstração de afeto.</li> </ul>

E4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ritmo de aprendizagem;</li> <li>- Área de cálculos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação com a área do curso;</li> <li>- Iniciativa;</li> <li>- Capacidade de argumentação;</li> <li>- Facilidade em estabelecer relações de negócios;</li> <li>- Conhecimento prático da área.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adaptação curricular realizada pelos docentes;</li> <li>- Diálogo com os docentes;</li> <li>- Acompanhamento do desempenho acadêmico;</li> <li>- Realização de avaliação oral em algumas disciplinas;</li> <li>- Atividades práticas extracurriculares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Êxito nas atividades com adaptação;</li> <li>- Progresso nos cálculos em avaliações.</li> </ul>
----	---	--	---	--

Quadro II - Avanços, dificuldades e estratégias de ação

Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

Apesar de não ser possível apresentar resultados finais do acompanhamento dos quatro estudantes, já que não concluíram os estudos, é possível identificar um progresso significativo dos estudantes “E2”, “E3” e “E4”, enquanto o estudante “E1” ainda apresenta um baixo rendimento no desempenho acadêmico, mesmo avançando em outros aspectos, conforme o quadro II. A equipe vem buscando novas estratégias que possibilitem a superação de dificuldades desse quadro por parte do estudante. Os resultados identificados têm demonstrado as potencialidades de cada estudante, além de contribuir no processo de ensino-aprendizagem. Isso reflete também no amadurecimento da equipe do NAPNE e do corpo docente diante dos desafios para assegurar a educação inclusiva no campus.

A equipe do NAPNE tem feito reuniões periodicamente para realização de estudos, discussão dos encaminhamentos dos casos atendidos, análise das ações e do contato familiar, além de promover encontros com profissionais da saúde e/ou da educação para dialogar com professores, a fim de proporcionar uma melhor compreensão sobre as especificidades das deficiências dos estudantes acompanhados, de modo que todos possam compartilhar experiências, expor as dúvidas e dificuldades, a fim de sugerir ações que viabilizem a participação plena no processo educativo.

Observa-se, entretanto, que os estudantes com diagnóstico prévio tiveram uma evolução mais rápida num espaço de tempo menor, comparado aos casos em que o diagnóstico foi realizado depois do ingresso no campus. Isso favoreceu a tomada de decisões por parte da equipe. Nos três primeiros casos debatidos, alguns professores demonstraram resistência, porém, apresentaram avanço no decorrer do processo de acompanhamento, o que fica evidente no caso “E4”, em que os próprios professores tomaram a iniciativa de fazer a adaptação curricular sem a intervenção da equipe.

Outro ponto a destacar é a parceria de alguns estudantes, colegas de turma, no

processo de acompanhamento, os quais, a princípio, demonstraram um estranhamento em todos os casos, porém, no decorrer do processo, tornaram-se parceiros na efetivação do direito. O apoio da família também tem sido fundamental em todas as etapas de acompanhamento dos estudantes, principalmente quando há diálogo constante sobre as dificuldades e avanços notados no âmbito familiar e escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do processo de inclusão nos Institutos Federais é algo em construção, demandando reflexões e tomada de decisões em conjunto. Deste modo, a experiência relatada neste trabalho demonstra não somente as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, mas também os avanços perceptíveis na cultura institucional sobre a inclusão, tanto da equipe técnica quanto dos docentes e demais membros da comunidade escolar.

No entanto, é válido ressaltar algumas dificuldades a serem superadas para o aprimoramento e continuidade das ações: quadro de profissionais insuficiente para cumprir as demandas específicas do Napne, uma vez que todos os membros do núcleo assumem outras funções no campus; ausência de sala específica para atendimento ao estudante; limitações na acessibilidade arquitetônica; criação de uma rotina de práticas de estudos no campus a respeito da temática; e investimento em capacitação dos profissionais.

Em suma, para que o IFS/Campus São Cristóvão implemente de fato uma política educacional inclusiva, que garanta o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação do trabalho, conforme preconiza a legislação, é necessário aprimorar algumas diretrizes educacionais, tais como aperfeiçoar os mecanismos de identificação dos estudantes com necessidades específicas, bem como a flexibilização curricular, ampliação das discussões na instituição, troca de experiências entre redes de ensino, como também fortalecer a articulação entre a família e os demais membros da comunidade escolar.

Embora se reconheça os resultados já alcançados e a necessidade em intensificar e aprimorar as ações inclusivas, é possível notar evolução em cada particularidade dos estudantes aqui mencionados, além de uma crescente mudança cultural na forma de pensar e fazer educação inclusiva na rotina do IFS/Campus São Cristóvão.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Diário Oficial da União**, 2011. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>. Acesso em: 27 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 28 jul. 2018.

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

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

Laville C, Dione J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências sociais**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, p. 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: 2ª ed. 2017.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. 2010.

SERGIPE. Resolução nº 03/2014/CS. **Regulamento do NAPNE/IFS**. 2014

## CULTURA AFRO-BRASILEIRA: A INCLUSÃO E A DIVERSIDADE ATRAVÉS DE UMA EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA NA COMUNIDADE CIDADE DE DEUS

**Carlos Alberto Da Silva Sant'Anna**  
Graduado em Geografia – ORBRACE

Pós-graduado – Universidade Candido Mendes  
Rio de Janeiro – Rio de Janeiro

**RESUMO:** Esse artigo tem como objetivo compartilhar a experiência vivenciada na Escola Municipal Alberto Rangel por intermédio de uma oficina nomeada como “Cultura Afro-brasileira”. O objetivo geral foi compreender e valorizar o negro na sociedade. Os objetivos específicos foram pautados em conhecer e reconhecer a cultura afro-brasileira; identificar a arte africana dentro do contexto artístico e cultural e reproduzir a linguagem artística por meio de elementos como dança, desenho, artesanato, escultura, música e pintura. A oficina foi pautada no construtivismo e na ludicidade. O estudo foi desenvolvido por meio da pesquisa exploratória, qualitativa, referência bibliográfica e estudo de campo. O resultado dessa prática pedagógica foi à construção e troca do conhecimento entre todos os atores que participaram das atividades propostas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sociocultural, Comunidade, Diversidade, Inclusão, Arte.

**ABSTRACT:** This article aims to share the experience lived at the Alberto Rangel Municipal School through a workshop named “African

Brazilian Culture”. The general objective was to understand and value the black in society. The specific objectives were based on knowing and recognizing African Brazilian culture; to identify African art within the artistic and cultural context and to reproduce the artistic language through elements such as dance, drawing, crafts, sculpture, music and painting. The workshop was based on constructivism and playfulness. The study was developed through exploratory, qualitative, bibliographical reference and field study. The result of this pedagogical practice was the construction and exchange of knowledge among all the actors who participated in the proposed activities.

**KEYWORDS:** Sociocultural, Community, Diversity, Inclusion, Art.

### 1 | INTRODUÇÃO

Em seu livro *Pedagogia da Indignação* Freire (2000) afirma que “a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p.67). Nesse sentido, é perceptível que o docente, mesmo em condições contrários na maioria das vezes, precisa ser um diferencial na vida do seu aluno. Por esse paradigma, nasceu à oficina sobre a cultura afro-brasileira dentro da

Escola Municipal Alberto Rangel, localizada em uma comunidade carente no Rio de Janeiro (RJ).

Cardoso (2017) discorre sobre a cultura e história Afro-brasileira e Africana dentro dos currículos escolares. Por essa perspectiva, esse autor acentua que o preconceito gira em torno da religiosidade africana não ser aceita dentro dos círculos sociais e isso é uma consequência de religiosidades fundamentadas em fé diferentes, tais como o cristianismo. Outra crítica de Cardoso (2017), que é notório dentro das unidades escolares, diz respeito à ausência dos livros didáticos abordarem o conceito da cultura e da história afro-brasileira, e quando há alguma referência a esse conhecimento esses conteúdos são superficiais e/ou não abordam as características fieis da cultura afro-brasileira e africana. Logo, os negros contribuíram para a “[...] diversidade linguística-cultural e a própria religião [...]” (CARDOSO, 2017, p. 206).

Silva et al. (2005) analisam Paulo Freire pela perspectiva da diversidade e da inclusão. Então, o que esses autores abordam é que a inclusão precisa ser primordial dentro das escolas, uma vez que, a intenção é priorizar o ensino e a aprendizagem do estudante. Para isso, é necessário considerar alguns aspectos da experiência de mundo dos alunos e, para tal é necessário averiguar as heranças culturais. Heranças essas que não podem ser reduzidas apenas as memórias e olhar do branco.

Portanto, essas foram umas das motivações para desenvolver junto com os alunos a oficina de cultura afro-brasileira, cujo tema era “O negro na sociedade brasileira”. Para isso, procurou realizar atividades que demonstrasse a história do negro, suas memórias e as suas representações na sociedade brasileira, interligando essas particularidades com a práxis pedagógica. Dessa maneira, foram consideradas as vivências do aluno, optando por uma metodologia lúdica e baseada no construtivismo. Para Becker (1992) o construtivismo pode ser definido como uma teoria, visto que ele não é encaixado nas concepções de práticas, técnicas ou métodos, pois é por intermédio do construtivismo que pode ser (re) interpretada as mais variadas situações. O construtivismo junto com a ludicidade possibilita que o conhecimento seja construído de forma coletiva, ou seja, pela relação do mundo físico e social, e essa foi uma abordagem escolhida para essa experiência prática.

Desse modo, o objetivo geral foi compreender a valorização da cultura afro-brasileira e africana na sociedade brasileira. Os objetivos específicos giraram em torno de conhecer e reconhecer a cultura afro-brasileira; identificar a arte africana dentro do contexto artístico e cultural; reproduzir a linguagem artística por meio de elementos como dança, desenho, artesanato, escultura, música e pintura. Freire (2000) afirma que:

[...] não haveria cultura nem história sem inovação, sem criatividade, sem curiosidade, sem liberdade, sendo exercida ou sem liberdade pela qual, sendo negada, se luta. Não haveria cultura nem história sem risco, assumido ou não, quer dizer, risco de que o sujeito que se corre se acha mais ou menos consciente [...] (FREIRE, 2000, p. 16).

Cardoso (2017) ao historicizar o negro no Brasil sublinha que mesmo depois da abolição da escravatura ainda havia a comercialização do negro e isso intensificou e consolidou a “[...] cultura afro-brasileira revigorada pelos elementos africanos trazidos pelos escravos [...]” (p. 207). Esse panorama proporcionou a construção de novas identidades tanto por parte dos africanos como dos outros cidadãos nascidos no Brasil ou que construíram moradia aqui. “Os laços de parentesco e as associações de trabalho, eram formas pelas quais as comunidades negras iam se estruturando, podendo uma mesma pessoa participar de várias delas. Além dos laços de parentesco, os africanos trouxeram suas religiões de matriz africana para o Brasil” (CARDOSO, 2017, p. 208).

Silva et al. (2005) analisa a exclusão e a inclusão pela óptica de Piaget. Para esses autores tudo que envolve a inclusão/ exclusão está sempre sendo modificado em razão de serem atingidas pelas relações que são desenvolvidas em sociedade, e, por isso, em algumas circunstâncias, as posturas de alguns sujeitos são opressoras. Daí o papel do educador estar sempre buscando alternativas para incluir a todos, independente do ambiente que está inserido.

No entanto, esse processo, por ser processo (dinâmico, controverso, dialético) e por ser relativo às condições sócio-político-históricas de um dado contexto, dificulta e confunde a identificação dos grupos de excluídos, que muitas vezes encontram-se camuflados, por uma falsa sensação de não estarem sendo oprimidos, de não estarem sendo excluídos. Melhor dizendo: encontram-se tão identificados com o opressor que confundem-se com este valores semelhantes, senão iguais. Por este motivo, o mero reconhecimento das relações de exclusão/ inclusão não é suficiente: é preciso que o indivíduo se identifique como participante ativo dessa dialética, legitimando-se, assim, como ser criador, promotor e transformador do estado das coisas e dos fatos (SILVA et al., 2005, p. 3).

Freire (2000) salienta que o homem não pode deixar de se “[...] abdicar da possibilidade que veio sendo construída, social e historicamente, em nossa experiência existencial de, intervindo no mundo, inteli-lo e, em consequência comunicar o inteligido” (p. 16). Em outras palavras, é extremamente importante que o homem tenha contato com o objeto, ou seja, com a sua história, cultura e raízes. Faz-se necessário conhecer o passado e todo o cenário que caracterize a história de um povo. Nesse sentido, compreende-se a essência de uma população (re) conhecer as marcas impressas que compõe a sua estrutura e a sua biografia.

A escola é laica e por isso é importante que sejam discutidas a diversidade e a inclusão. Nesse panorama, as questões envolvendo os aspectos históricos e sociais precisam ser avaliados e trabalhados dentro do ambiente educacional, e as riquezas da contribuição do negro historicamente não podem ser colocadas em segundo plano. Em vista disso, “é fato, que não se pode desvincular a cultura africana da cultura brasileira, afinal ele se entrelaçam na história do Brasil e de seu povo” (CARDOSO, 2017, p. 213). Portanto, para Freire (1980, apud SILVA et al., 2005) é significativo o compromisso que um povo tem com a sua história, isto é, ao pesquisar sobre suas

origens o aluno está analisando, refletindo, investigando e construindo a autonomia e o pensamento crítico.

## 2 | METODOLOGIA, RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esse trabalho é fundamentado na metodologia de pesquisa exploratória. Essa abordagem possibilita trabalhar com técnicas que dão o suporte para selecionar informações importantes no desenvolvimento da investigação. Esse tipo de ferramenta é o alicerce para estudos subsidiados em referência bibliográfica. Gil (2002) descreve esse tipo de pesquisa como um “[...] aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições” (p.42).

Esse estudo também foi pautado na pesquisa qualitativa e de referência bibliográfica. A pesquisa qualitativa diferente da quantitativa não se baseia em números. Já a pesquisa de referência bibliográfica foi composta por obras de autores pertinentes para a temática. Dessa maneira, foram destacados os pontos considerados importantes e registrados na construção desse artigo. Outra ferramenta de pesquisa utilizada foi o estudo de campo. O estudo de campo é mais flexível e não se baseia em dados quantitativos. “Outra distinção é a de que no estudo de campo estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação de seus componentes. Assim, o estudo de campo tende a utilizar muito mais técnicas de observação do que de interrogação” (GIL, 2008, p. 57).

O estudo de campo foi realizado na Escola Municipal Alberto Rangel que está localizada na Rua José de Arimateia nº. 0, Bairro: Cidade de Deus, Município: Rio de Janeiro / RJ. A unidade escolar oferta o ensino fundamental nos anos finais e a mesma é subordinada a 7ª. Coordenadoria Regional de Educação da Secretaria Municipal de Educação (SME) da prefeitura do Rio de Janeiro (RJ).



Figura 1: Escola Municipal Alberto Rangel – 7º CRE; SME-RJ.

Fonte: O próprio autor

A Escola Municipal Alberto Rangel participa do Ginásio Carioca (GC). O GC é uma iniciativa da SME cuja finalidade é a organização da escola para atender as necessidades dos adolescentes que estão matriculadas nos anos finais do ensino fundamental. Para isso, a proposta consiste em auxiliar os adolescentes considerando suas experiências e bagagens extramuros escolares. Cabe ressaltar que a Escola Municipal Alberto Rangel está situada em uma comunidade carente e tem em suas redondezas um clima complexo, pois o tráfego é constante e contínuo, melhor dizer, é um local acirrado pela violência.

O GC tem sua jornada ampliada e promove uma educação integral, ligando teoria com prática e promovendo experiências. Esse programa está alicerçado em currículo substancial e conta com professores que estejam dispostos a fazer a diferença. Destarte:

Trata-se, então, de um novo modelo de escola, que inova na matriz curricular, na metodologia, no modelo pedagógico e no modelo de gestão, incorporando técnicas de planejamento, execução, monitoramento e avaliação de seus processos, proporcionando um círculo virtuoso da gestão escolar. A inovação no processo de organização da matriz curricular evidenciou-se pela introdução das atividades de projeto de vida, estudo dirigido e atividades eletivas, proporcionando o aperfeiçoamento do ambiente de aprendizagem (SME, 2017, online).

Silva et al. (2005) afirmam que “no campo da Educação, a pesquisa ganha força e novos contornos, à medida que novos objetos de investigação vêm sendo trabalhados na sua historicidade” (p. 4). Então, nasceu o desejo de compartilhar essa experiência com outros colegas professores para que os mesmos se inspirem e verifiquem na prática como o conhecimento é compartilhado e construído dentro da sala de aula.

O GC tem disciplinas denominadas eletivas onde o professor escolhe o tema que deseja trabalhar com os discentes dentro de uma oficina. Tencionando desenvolver nos estudantes a consciência sobre a cultura afro-brasileira, o respeito e a história dos negros dentro da disciplina de geografia, no ano de 2016 ocorreu a oficina “O negro na sociedade brasileira”. Para isso foram usadas atividades baseadas na arte e, conseqüentemente, na ludicidade. Becker (1992) destaca que o construtivismo foge do tradicional, melhor dizer, a escola está embasada em ações como repetições, decorebas e ensinamentos prontos. O construtivismo possibilita que a escola aja, opere, crie e construa suas bases “[...] a partir da realidade vivida por alunos e professores [...]” (BECKER, 1992, p.3). Então, foram realizadas atividades de artesanato, pintura, debates, dentre outros.



Figura 2: Logo criado para a oficina sobre cultura afro-brasileira

Fonte: O próprio autor



Figura 3: Artesanato

Fonte: O próprio autor



Figura 4: Exposição da oficina com Participação da Escolas e Comunidade.

Fonte: O próprio autor

Silva et al. (2005) afirma que a história está diretamente ligada às práticas sociais e ao conhecimento da sua cultura. Dessa forma, o entendimento histórico faz toda a diferença dentro da educação básica e esse torna-se um referencial quando agregado à diversidade. “[...] Assim, as fontes de pesquisa se constituem num instrumento de fundamental importância, visto que possibilitam a compreensão da história e sua relação com os objetos de investigação e com o conhecimento que se quer produzir (p. 4). Nesse panorama a oficina foi proveitosa, já que, possibilitou um resgate histórico, da mesma maneira que aconteceu a troca de saberes entre alunos/ alunos e alunos/ professores.

Dentro da legislação, no primeiro momento, a Lei nº. 9.939/96 em seu Art. 26 e parágrafo 1º, 2º e 3º discorre sobre a história e cultura afro-brasileira. Essa parte foi substituída pela Lei nº. 10. 639/2003. A Lei nº. 9.939/96 estabelecia como obrigatoriedade o estudo sobre a cultura afro-brasileira. Assim como esses podiam ser ministrados de preferência dentro das disciplinas de “Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (BRASIL, 1996, online).

A jurisprudência 10.639/2003 “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências” (BRASIL, 2003, online). Nesse panorama, cabe aos professores ressaltarem a importância do negro para a história e cultura do Brasil, tal como valorizar e destacar o negro como sujeito histórico. O mesmo também estipula o dia da consciência negra. Já a Lei nº. 11.645/2008 estabelece como obrigatoriedade a “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008, online). Logo:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos

e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR) (BRASIL, 2008, online).

Dessa forma, a oficina estava fundamentada nas legislações em vigor e isso resultou em aulas mais dinâmicas e lúdicas. Os alunos se empenharam e contagiaram demonstrando essa alegria através de jograis, corais, poemas e poesias. Aliás, o respeito pelo assunto e pela apresentação dos amigos foi notável.



Figura 6: Apresentação do coral.

Fonte: O próprio autor.



Figura 7: Apresentação de poesia com a temática negra.

Fonte: O próprio autor.



Figura 8: Recital de poemas.

Fonte: O próprio autor.



Figura 9: Respeito pelo tema e pelos colegas de oficina.

Fonte: O próprio autor.



Figura 10: Professor Carlos Sant'Anna.

Fonte: O próprio autor.

Por fim, Freire (2000) enfatiza que “a leitura crítica do mundo é um que-fazer pedagógico-político indicotomizável do que-fazer político-pedagógico, isto é, da ação política que envolve a organização dos grupos e das classes populares para intervir na reinvenção da sociedade” (p. 21). Nesse ponto de vista, a intenção e os objetivos da oficina foram construir no aluno o conhecimento sobre a sua cultura, sua história e de sua herança genética. Por isso, o conhecimento precisa se a base para uma educação que promova a criticidade, autonomia e criatividade do aluno. Sendo essas as finalidades e suporte para uma educação que prime pela inclusão e pela diversidade nas suas mais variadas esferas.

### 3 | CONCLUSÕES FINAIS

Toda essa experiência foi fundamental para disseminar na escola uma educação diversificada. Obviamente, que a pluralidade ainda não é um instrumento que está presente em todas as escolas, mas iniciativas como essa oficina são um pontapé inicial para que atividades, incluindo a diversidade e a inclusão, e, conseqüentemente, a cultura afro-brasileira façam parte do currículo de forma sistemática.

É importante impulsionar um ensino que agregue e realmente trabalhe com a cultura afro-brasileira e com a africana. O Brasil é um país que foi colonizado por diversos povos, e, por isso, não podemos contar a história apenas por uma única perspectiva. É necessário que os alunos conheçam a história por meio dos olhares

dos povos que participaram da colonização, seja por livre vontade ou escravizados. Esse é o papel da educação, contar a história realmente como essa aconteceu e valorizar as diversas identidades culturais.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 12 ago. 2018.

Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº. 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 09 ago. 2018.

.Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº. 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)>. Acesso em: 09 ago. 2018.

BECKER, F. O que é construtivismo? **Revista de Educação AEC**, v. 21, n. 83, 1992, p. 1-8. Disponível em: < [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/301477/mod\\_resource/content/0/Texto\\_07.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/301477/mod_resource/content/0/Texto_07.pdf)>. Acesso em: 09 ago. 2018

CARDOSO, M. A. Cultura Afro-Brasileira. Revista Eletrônica de Teologia, v. 5, nº. 2, 2017. Disponível em: <<http://revista.faculdadeunida.com.br/index.php/unitas/article/view/530/480>>. Acesso em: 09 ago. 2018.

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ªed. São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ªed. São Paulo: Atlas, 2008.

RIO EDUCA. **Ginásio Carioca**. Disponível em: <<http://www.rioeduca.net>>. Acesso em: 09 ago. 2018.

SILVA, A. P. da; ALVES, C. N; SOUSA, L. P. F. de; PAULINO, M. M; SANTOS, M. P. dos. **Paulo freire - pedagogia da diversidade?** Disponível em: < [http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/paulo\\_freire\\_pedagogia\\_diversidade.pdf](http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/paulo_freire_pedagogia_diversidade.pdf)>. Acesso em: 09 ago. 2018.

## DIÁLOGOS ENTRE A LITERATURA E A ALFABETIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

**Andrialex William da Silva**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Natal – Rio Grande do Norte

**Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Natal – Rio Grande do Norte

**Tarcileide Maria Costa Bezerra**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Natal – Rio Grande do Norte

**RESUMO:** Buscar diálogos entre diferentes temáticas da educação é ponto fulcral para a construção de práticas escolares consolidáveis. Dessa forma, nosso ensaio apresenta reflexões relativas à alfabetização do aluno com deficiência intelectual (DI) no Ensino Fundamental I, a partir da literatura como recurso didático que viabiliza a inclusão escolar. Sendo assim, nosso objetivo com esse trabalho foi refletir sobre os possíveis diálogos teóricos encontrados entre o texto literário e o livro de literatura infantil com o processo de alfabetização da criança com DI. Metodologicamente o ensaio se constrói com discussões teóricas. Para tanto, buscamos autores que discorrem acerca da inclusão escolar, alfabetização, deficiência intelectual e literatura para construir um escopo de ideias, com o intuito de defender uma prática docente que está para além das divisões didáticas e pedagógicas. Em nossas reflexões

evidenciamos a importância de se discutir o processo de alfabetização da criança com deficiência intelectual; apontamos que a prática com o texto literário ou com o livro de literatura infantil pode possibilitar novos caminhos para o sucesso da prática de alfabetização, e ainda, abrir um leque de possibilidades que podem ser usadas pelo docente para a inclusão do aluno com DI. Concluímos apontando a relevância de discussões como essas, além de defendermos que são necessários mais trabalhos que busquem diálogos entre as diferentes temáticas. Compreendemos esse trabalho como mais uma contribuição teórica para futuras pesquisas e práticas docentes de alfabetização de alunos com DI.

**PALAVRAS-CHAVE:** Deficiência Intelectual, Alfabetização, Literatura, Inclusão Escolar.

**ABSTRACT:** The core point for building educational consolidable practices is to search dialogues between different education thematic. Thus, our essay presents reflections regarding the literacy of the student with intellectual disability (ID) at Elementary School I, starting from literature as a didactic resource that allows the educational inclusion. Hence, our goal with this paper is to consider about the possible theoretical dialogues found between the literal text and the infant literary book with the literacy process of the child with ID. Methodologically

the essay is built with theoretical discussions. Therefore, we searched authors that discourse about educational inclusion, literacy, intellectual disability and literature to build an idea scope, aiming to defend a teaching practice that is to beyond the didactic and pedagogical divisions. In our considerations we noted the importance of discussing the literacy process of the child with intellectual disability; we point that the practice with the literal text or with the infant literary book allows new ways for the literacy practice success, and still, open a range of possibilities which the teacher can use to include the student with ID. We point in conclusion the relevance of discussions such as this, besides defending that are in need more works that search dialogues between different thematics. We realized this paper as one more theoretic contribution to future researches and teaching literacy practices of students with ID.

**KEYWORDS:** Intellectual Disability, Literacy, Literature, Education Inclusion.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este ensaio aborda a alfabetização do aluno com deficiência intelectual (DI), aliada a prática docente, com o uso da literatura infantil nas salas de aula do Ensino Fundamental I, levando em consideração as diversas possibilidades pedagógicas que surgem no contexto escolar. De acordo com Amarilha (2001) e Costa (2007), será admitido a pluralidade dos sujeitos e a contribuição da Literatura Infantil para o processo formativo do aluno. Assim, enfocamos os possíveis diálogos teóricos e práticos vivenciados pelo docente, durante as aulas, entre o livro literário e o processo de alfabetização da criança com deficiência intelectual (DI). Tal diálogo permite uma diversidade de situações que necessitam ser indagadas e estudadas.

Os estudos que visam explorar possibilidades pedagógicas entre a literatura e a alfabetização podem contribuir para a construção de práticas e estratégias de ensino. Na constituição de tais estratégias é fundamental considerar as capacidades e habilidades dos alunos com DI na apropriação de conhecimentos referentes à leitura e escrita (FONSECA, 2016).

Realizadas essas ponderações, o presente ensaio busca estabelecer o diálogo entre a literatura infantil e os processos de alfabetização do aluno com DI no ensino fundamental I. Para essa discussão, pensaremos a literatura como a arte palavra e conseqüentemente cabe aqui a reflexão sobre a sua apreciação (COSTA, 2007) e sua degustação, para além da busca por promover momentos de aprendizagem significativa na prática com o texto liberatório (AMARILHA, 2001) com o intuito de alfabetizar o aluno.

Afim de justificar a relevância do ensaio, nos respaldaremos em duas dimensões que se complementam na construção do saber docente: a) social, apontando a relevância da discussão sobre a ampliação do espaço da literatura na escola; b) e científica, visto o objeto deste estudo aborda um *lócus* de pesquisa pouco discutido e fértil para novas investigações.

A dimensão social ocorre no incentivo do contato dos educandos com a literatura infantil, incluindo o aluno com deficiência intelectual. Segundo Bamberger (2000) citado por Costa (2007, p. 21), a leitura tem quatro funções diferentes: leitura informativa, que diz respeito a busca pela informação, como o próprio nome já sugere; leitura escapista, com o intuito de encontrar nos livros a satisfação dos seus desejos íntimos não supridos na vida real; leitura literária, que busca ir além da realidade, ressignificando a vida; leitura cognitiva, na busca pelo conhecimento. Contudo, apenas 5% de toda a leitura compreende ao contato com os textos literários (COSTA, 2007), isso pode indicar que a sociedade tende a buscar cada vez mais a praticidade deixando de lado a subjetividade da arte, ignorando assim a sua dimensão educadora.

Amarilha (2001, p.17) reforça, infelizmente, tal informação. Em uma pesquisa elaborada na década de 1990, a autora identificou que apenas 25% dos professores da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte - RN faziam uso da literatura na sala de aula, mesmo que assistematicamente. A justificativa apresentada para o baixo índice de adesão ao literário nas nossas turmas era a compreensão de que tal elemento não promove atividades significativas, ou seja, não ensina diretamente os conteúdos curriculares. Apesar de ser uma pesquisa do século passado, os dados apresentados ainda reverberam na atualidade e repercutem no contato das crianças de hoje com o texto literário. Mais uma vez aqui ressaltamos que essa interação resumida da literatura com o alunado, também diz respeito ao aluno com deficiência, assim faz-se necessário um estudo sistematizado sobre a relação que o sujeito com deficiência intelectual e a literatura infantil nos anos iniciais da sua escolarização, apontando as diversas possibilidades resultantes de tal encontro.

No meio científico, apesar de existirem diversas pesquisas que discutem a literatura na sala de aula, algumas delas já citadas aqui, e outras que discutem o processo de escolarização e/ou alfabetização do aluno com deficiência intelectual, como aponta Fonseca (2016, p. 14), existem poucas pesquisas que versam promover o diálogo sobre inclusão do aluno com DI e a literatura (CAPELLINI; MACHADO; SÁBE, 2012; SILVA; DESSEN, 2003; SOUZA, 2009).

Souza (2009, p. 17) evidencia “embora haja uma vasta produção teórica sobre a inclusão social na escola e a importância da literatura para o desenvolvimento integral da criança, constatamos que são incipientes os estudos que propõem a interface entre essas áreas”. Reforçamos, assim, esse ensaio mostra lacunas do conhecimento científico referente aos planejamentos e práticas docentes que diz respeito ao processo de escolarização para os alunos com DI no contexto escolar, tendo como suporte o livro literário. Com isso, evidenciamos a justificativa da importância de promover pesquisas com esta temática na academia.

## **DIÁLOGOS ENTRE OS ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS**

Trazemos aqui um ensaio teórico sobre o uso da literatura no processo de

alfabetização do aluno com deficiência intelectual, dessa forma, metodologicamente, nosso trabalho se respalda no diálogo entre os diversos autores que discutiram a temática. A ideia foi não se resumir apenas a trazer autores que discutiam a Educação Especial ou apenas a alfabetização, mas sim, uma combinação de teóricos dessas diferentes áreas de conhecimento.

Com isso, propomos discutir três temáticas que se entrelaçam durante este ensaio: a prática docente em uma perspectiva inclusiva; a alfabetização do aluno com deficiência intelectual; e o uso da literatura na sala de aula do Ensino Fundamental I.

## **DIÁLOGOS SOBRE A INCLUSÃO E O SUJEITO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

A primeira reflexão que podemos traçar, a fim de iniciar a discussão proposta, consiste no direito social a educação para todos, garantido pela Constituição Federal de 1988 no seu 6º artigo, CAPÍTULO II – DOS DIREITOS SOCIAIS (BRASIL, 1988). O referido documento legal e magno no Brasil garante a educação de qualquer cidadão brasileiro, sem fazer distinção alguma entre esses. Para, além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) traz no capítulo V, a regulamentação da Educação Especial no país. O artigo 58 diz: “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”, seja de ordem física, motora, intelectual ou sensorial.

Recentemente, foi instituída a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), que reforça, entre outras coisas, a garantia à educação da pessoa com deficiência em seu capítulo IV, incumbindo ao Estado, Família, Comunidade Escolar e Sociedade de assegurar tal direito ao seu respectivo público. Assim, podemos notar que o país está repleto de parâmetros legais para afirmar a Educação a todos, incluindo o sujeito com deficiência. Magalhães e Cardoso (2011) dizem que “estes documentos legais apontam a importância das crianças com deficiência se beneficiar dos processos regulares de ensino junto às demais crianças”, ou seja, trabalhar a educação especial em uma perspectiva inclusiva, onde as salas de aula respeitam e aceitam a pluralidade de cada uma.

Sobre a inclusão Castro e Almeida (2011) constroem quatro categorias que discutem as dificuldades de permanência destes nas instituições de ensino: Atitudinais, que diz respeito às atitudes do outro sobre a diferença apresentada pelo outro, o que muitas vezes acaba resultando em preconceitos; Arquitetônicas, que consistem nas inadequadas estruturas físicas da escola; Comunicacionais, que consistem nas fragilidades das informações que circulam pelas mídias sobre a temática; Pedagógicas, “São aquelas evidenciadas na ação docente, nas práticas pedagógicas em sala de aula, na adequação do material didático, nas diferentes formas de acesso ao conteúdo ministrado pelos professores em sala de aula” (CASTRO; ALMEIDA, 2011, p. 184).

Essa última categoria dos autores abrange diretamente uma outra dimensão da

inclusão: a aprendizagem. Não é possível acreditar em um sistema de ensino que não vislumbre o sucesso do aluno, no caso seria o “aprender”. Sendo assim, se faz de máxima importância o papel do professor como mediador entre o conhecimento e a aprendizagem do aluno.

A prática docente em uma perspectiva inclusiva necessita de um professor atento e sensível às diferenças e a diversidade, buscando o avanço de todos os alunos, acreditando nas potencialidades de cada um e em suas singularidades. Porém, Magalhães (2002) diz que “apesar dos professores terem certa clareza de que existem diferenças no âmbito intergrupar, interindividual, os alunos ainda são avaliados e considerados numa perspectiva homogeneizadora”, o que acaba por não contribuir no processo de inclusão, e sim inserir o sujeito com deficiência em uma inércia escolar, ou seja, não fazendo acontecer avanços na aprendizagem.

É necessário um professor que compreenda o processo de ensino-aprendizagem como uma construção ímpar para o sujeito, respeitando as suas limitações e trabalhando as potencialidades de cada um. Dentro da sala de aula, o professor, como agente formador, precisa desconstruir uma prática engessada e reconstruir uma atuação flexível, dinâmica e reflexiva.

A última dimensão apresentada para o processo da inclusão é a participação ativa do aluno na sala de aula. O aluno, com ou sem deficiência, precisa ter voz e vez na sua própria construção do conhecimento, assim tornando-se participante ativo da comunidade escolar.

A imagem social das pessoas com deficiência deve ser melhorada valorizando suas competências e possibilitando sua produtividade. A inclusão e a participação social devem ser favorecidas de forma que possa ter boas experiências, tomar decisões, escolher e assumir papéis sociais importantes. (CAPELLINI; MACHADO; SADE, 2012, p.166)

Vale salientar que tal feito é um “direito deles de falar a que corresponde ao nosso dever de escutá-los” (Freire, 1989, p. 17). Ou seja, o professor, como agente da comunidade escolar mais próximo do aluno em sala de aula, necessita sempre estar atento a ouvir a turma e tentar suprir as demandas apresentadas pelo alunado. Todo o alunado, incluindo aqueles considerados com deficiência.

Afunilando a discussão, mostramos neste diálogo o aluno com deficiência intelectual no contexto de inclusão:

O termo deficiência intelectual surgiu nos primeiros anos do século XXI. Este “novo” termo, aos poucos, foi (e vem) sendo empregado no âmbito das reflexões e discussões políticas dos movimentos sociais referentes à pessoa com deficiência, em documentos legais de âmbito internacional e nacional e no meio acadêmico-científico (SOUSA, 2011, p. 26).

A deficiência intelectual (DI) diz respeito a um atraso cognitivo causado por diversos motivos antes ou durante o parto (FONSECA, 2016). Dentre os sujeitos com

deficiência intelectual existe uma grande pluralidade, assim ressaltamos a necessidade de que os rótulos, estereótipos e estigmas sejam evitados.

Quando falamos desses sujeitos dentro da sala de aula e na comunidade escolar, nos deparamos com uma luta constante: a compreensão de que o aluno com deficiência intelectual está para além da socialização como único objetivo da aprendizagem dentro da escola. É necessário o reconhecimento das potencialidades dos alunos com DI para a aprendizagem dos conteúdos curriculares e da sua atuação ativa para o próprio processo de ensino-aprendizagem. “Atualmente, os alunos com deficiência intelectual ainda são incluídos em propostas curriculares pautadas na abordagem pedagógica de transmissão do conhecimento” (FONSECA, 2016, p. 16), ou seja, tal proposta entende o aluno como passivo e descarta a possibilidade da construção do conhecimento, resumindo a prática docente com o aluno com DI a simples reprodução e repetição.

Precisamos ressignificar o conceito de deficiência, para que, de fato, essas pessoas tenham seus direitos garantidos e efetivados na convivência entre seus pares (BEZERRA; FIGUEIREDO, 2010, p. 42)

Faz-se necessário, pois que o aluno com deficiência seja visto como sujeito que integra a sociedade, que ocupa historicamente um espaço no tempo, que possui uma história de vida. Sendo assim, não se trata de um mero expectador da realidade. Trata-se de um ser que integra uma dada comunidade, datada, situada e que deve ser partícipe dessa.

## DIÁLOGOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO, LITERATURA E DI

Um dos conteúdos curriculares base para todo sujeito é a alfabetização, pois ela se constitui como necessária para toda a vida escolar e social, sendo de suma importância a discussão desta dentro do processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual (DI). Lopes e Vieira (2012) definem a alfabetização como:

Um processo específico de apropriação do sistema de escrita que envolve duas dimensões indissociáveis: Apropriação do sistema de escrita alfabético – compreensão, pelo aprendiz, de como “funciona” a representação alfabética, da relação escrita/língua oral; Desenvolvimento de habilidades de produção (escrita) e compreensão (leitura) de textos escritos de diversos gêneros.

Nesse processo mais uma vez reafirmamos a necessidade de que o aluno seja respeitado como sujeito pensante e atuante na construção do conhecimento. Sendo assim, entendemos que “a alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando” (FREIRE, 1989, p. 13).

Por isso, precisamos destacar que o aluno com deficiência intelectual (DI) se inclui dentro desse contexto e existe a necessidade de reafirmação do seu respectivo lugar na sua própria alfabetização. Um dado que podemos apresentar sobre a

temática e que ressalta a importância da discussão sobre a alfabetização do aluno com deficiência intelectual é que dentre os sujeitos com deficiência, os que possuem a DI representam o menor grupo de alfabetizados. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, apenas 52,8% dos sujeitos com deficiência intelectual são alfabetizados. Com base nesse dado, entendemos que o grupo dos sujeitos com deficiência intelectual representa os que mais têm barreiras para ser alfabetizado, o que implica numa necessidade de maiores investigações sobre o porquê desse índice, para que possamos reverter esse quadro e desenvolvermos práticas inclusivas para o processo de alfabetização destes.

Nesse sentido, destacamos o uso do livro literário como instrumento pedagógico que pode auxiliar no processo de escolarização e alfabetização do aluno com DI, mas também ir para além disso, formando um sujeito sensível e crítico à realidade.

Para isso, nos respaldamos em Costa (2007, p. 16) para definirmos o que é Literatura: “A literatura será entendida como aquela que se relaciona direta e exclusivamente com a arte da palavra, com a estética e com o imaginário”, ou seja, a literatura se caracteriza como arte, e que tem a necessidade de ser apreciada.

A experiência estética cria a possibilidade de o sujeito sentir, assim criando relações mais profundas com texto e dando a oportunidade de redimensionar seus sentimentos. Sendo assim, “por meio da experiência estética é possível reconhecer a si como sujeito e, com a literatura, é possível vivenciar emoções, sentimentos e situações” (SILVA; TAVARES, 2016, p. 14). Além disso, a literatura está diretamente ligada ao imaginário, pois a literatura é ficção, mesmo que vise retratar a realidade. Essa passa por um processo de reelaboração a partir do ponto de vista do autor que se propõem a escrever. A literatura proporciona a quem faz uso dela, o poder de criar e de recriar ideais, de transformar conceitos, de modificar opiniões já concebidas. A literatura transporta o sujeito para outro universo, o conduz para o mundo construído pelo autor e para aquele que ele mesmo, próprio leitor, recria.

Outro ponto a ser destacado é que a arte educa. Pensando assim, pressupomos que o uso da literatura na sala de aula é de fundamental importância, pois possibilita ao sujeito diversas aprendizagens. Sobre isso Amarilha (2013, p.38) afirma que:

O leitor, em contato com a narrativa ficcional, experimenta, cognitivamente e emocionalmente, inúmeras possibilidades do destino humano, portanto, multiplica seu conhecimento sobre o mundo e o comportamento das criaturas, experimenta a imersão em linguagem logicamente organizada, criativamente potencializada.

Freitas (2010, p 104) afirma que “a literatura, enquanto atividade construtiva e criativa, que demanda a colaboração/atividade do leitor, é por si só uma atividade inclusiva”. Para a autora a partir do momento que o sujeito tem o real contato com literatura ele se inclui na atividade, sendo assim, a literatura um pode fundamentar e potencializar a inclusão.

Souza (2009) defende que o texto literário pode ser um importante meio para a

inclusão social. Para a autora a “literatura é inclusiva por natureza” (p. 16). Dessa forma, unir à prática docente de alfabetização do alunado o texto literário, pode promover um aprendizado rico de significados e que transpasse a própria aprendizagem da língua escrita.

No tocante ao aluno com deficiência intelectual (DI), podemos compreender que tal discente teria ganhos qualitativos para sua aprendizagem da língua escrita se tivesse como interface o texto literário, o livro de literatura infantil, uma vez que esse instrumento didático não só trabalha a língua escrita, mas trabalha outras linguagens, como a visual, para apoiar o processo de alfabetização.

Nessa dinâmica, não só o aluno com DI poderia se beneficiar, mas toda a turma, configurando uma verdadeira prática inclusiva e fomentando um trabalho coletivo, onde todos estariam envolvidos. A verdadeira inclusão escolar acontece quando todos têm voz e vez em um mesmo espaço, independente da condição inerente a sua existência, e a arte da palavra pode vir a possibilitar que esse conceito se materialize nas práticas educacionais.

Na perspectiva de uma Educação Inclusiva o aluno com deficiência é concebido como sujeito de direito. E como tal, precisa ter voz, ter por direito expressar seus sentimentos, desejos, necessidades, assim como qualquer outro indivíduo em sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, apesar de possuir imaginariamente, divisórias didáticas de seus conteúdos, não pode ser vista como várias caixas temáticas separadas que não dialogam entre si. Dessa forma, buscar desconstruir os muros que separam diversas temáticas fomentando a interação desses para uma práxis integradora, o consiste em um árduo trabalho para os professores e pesquisadores da atualidade.

Dessa forma, buscamos em nosso trabalho promover diálogos entre a alfabetização, tendo como suporte o texto literário e o livro de literatura infantil, assim como pensar de que forma a prática com esses elementos podem incluir o aluno com deficiência intelectual (DI) na sala de aula regula.

Para além disso, algumas ideias que constituem o discurso sobre a inclusão escolar do aluno com deficiência precisam ser revistas e reavaliadas. A ideia de que esse aluno não aprende, que esse aluno não deve ter acesso aos conteúdos escolares, que sua participação na escola deve se restringir a sua presença física, precisam ser desmistificadas. Para tanto, o trabalho do professor é imprescindível. Esse precisa, talvez rever, sua concepção de educação inclusiva, de deficiência, de aluno com deficiência e, finalmente, ressignificar suas práticas pedagógicas em sala de aula, implementado, enriquecendo e diversificando seus recursos didáticos.

Apartir desse leque de mudanças que precisam ocorrer na escola, especificamente na sala de aula, junto aos alunos com deficiência, para que a inclusão escolar de fato

aconteça, podemos contar com a literatura. A literatura consiste num recurso didático fundamental para a aprendizagem do aluno, uma vez que essa possibilita a expressão corporal, linguística e dá asas à imaginação infantil.

Como mostraram os pesquisadores citados neste ensaio a literatura precisa estabilizar e firmar seu espaço didático e pedagógico em nossas salas de aula. Essa se estabelece como um elemento que fomenta e defende o espaço do outro, trazendo momentos ricos de aprendizagem para todos os alunos.

Por fim, compreendemos que, obviamente, não exaurimos a temática nesse artigo e que há a necessidade de novos trabalhos que busquem diálogos semelhantes a esse, para fortalecer cada vez mais a ideia de uma inclusão verdadeiramente prática, sensível e substancial. Apontamos ainda, para a necessidade de professores e pesquisadores se atentarem para tais diálogos a fim de beneficiarem a aprendizagem do aluno, com e sem deficiência intelectual. Não podemos nos esquecer que o grande intuito da educação, é que todos possam verdadeiramente aprender, independentemente de suas condições econômicas, étnicas, sociais, físicas ou intelectuais.

## REFERÊNCIAS

AMARILHA, M. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001– Natal: EDUFRN.

\_\_\_\_\_. **Alice que não foi ao país das maravilhas:** Educar para ler ficção na escola. São Paulo: Editora Livraria Física. 2013.

BEZERRA, T. M. C; FIGUEIREDO, R. V. de. Inclusão escolar: o aluno com deficiência na escola regular. In: FIGUEIREDO, R. V. de. (Org.). Escola, diferença e inclusão. Fortaleza, Edições UFC, 2010.

BRASIL. **Constituição (1988).** **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015.

CASTRO, S. F.; ALMEIDA, M. A. **Ingresso e Permanência de Alunos com Deficiência em Universidades Públicas Brasileiras.** Revista Brasileira de Educação Especial. Vol.20. Nº 2. 2014.

CAPELLINI, Vera L. M. F.; MACHADO, G. M.; SADE, Rossana M. S. **Contos de Fadas:** Recursos Educativo para crianças com Deficiência Intelectual. Psicologia da Educação, São Paulo, 34, 1º sem. de 2012, pp. 158-185.

COSTA, Marta Maris da. **Metodologia do ensino da literatura infantil.** Curitiba: IBPEX, 2007.

FONSECA, Gessica Fabiely. **Planejamento e Práticas Curriculares nos Processos de Alfabetização de Alunos com Deficiência Intelectual:** Experiências e Trajetórias em Tempos de Educação Inclusiva. 2016. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, UFRN.

Natal. 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREITAS, Alessandra Cardoso de. **Leitura, Literatura e Inclusão: Caminhos Possíveis**. In: AMARILHA, Marly (Org.) Rede de Sentidos. Educação e Leitura. Brasília: Livro Líder. 2010.

LOPES, Denise Maria de Carvalho; VIEIRA, Giane Bezerra. **Linguagem, Alfabetização e Letramento: O trabalho pedagógico nos três primeiros anos do Ensino Fundamental e as especificidades da criança**. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. UFRN; CONTINUUM – Programa de Formação continuada do professor para a educação básica. Curso de Aperfeiçoamento Infância e ensino fundamental de nove anos. Módulo III - Linguagem, Alfabetização e Letramento. Natal: UFRN/CONTINUUM, 2012.

MAGALHÃES, Rita de Cássia B.P. **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. Fortaleza: Demócrito Rocha/ Ed. UECE, 2002.

\_\_\_\_\_; CARDOSO, Ana Paula L. B. **Educação Especial e Educação Inclusiva: Conceitos e políticas educacionais**. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P.(org.) Educação especial: escolarização política e formação docente. Brasília: Liber Livro, 2011.

SILVA, Andrialex William; TAVARES, Marianna Carla Costa. **Aprendizados Do Estágio Supervisionado: Contos, Cores E Imaginação Na Educação Infantil**. ENEI – Encontro Nacional de Educação Infantil, Natal – RN. 2016.

SILVA, Nara Liana Pereira; DESSEN, Maria Auxiliadora. **Crianças com Síndrome de Down e suas Interações Familiares**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2003, 16(3), pp. 503-514.

SOUSA, Carlos H. G. **Pessoa Com Deficiência Intelectual: Desafios Para Inclusão Nas Empresas De Grande Porte Do Pólo Industrial De Manaus/Am**. 2011. 139 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) –Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica Do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro. 2001.

SOUZA, Danielle Medeiros. **Leitura e Educação: Um caso/ Uma Casa de Inclusão**. 2009. 297 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2009.

## DIFICULDADE DOS PROFESSORES EM SALA DE AULA COM ALUNOS ESPECIAIS -OBSERVAÇÃO EM UMA SALA DE AULA NO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE- PARAÍBA

### **Manuela Patrício Menezes**

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

eldmnu@gmail.com

### **Franciely Silva Apolinário**

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

franciellyapolinario@hotmail.com

### **Maria José Guerra**

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) –

maria1000.guerra@gmail.com

**RESUMO:** As considerações referentes a este trabalho iniciou-se a partir da observação da prática docente que possibilitou-nos a reflexão sobre a teoria e a prática. A presença de alunos com deficiência é uma realidade em muitas escolas públicas do município de Campina Grande- PB. Entretanto, podemos nos perguntar, seria possível uma professora do ensino fundamental na turma de primeiro ano, realizar atividades que possibilitem um desenvolvimento nas duas crianças com deficiência, sem ajuda de cuidadora e materiais pedagógicos específicos para lhe auxiliarem? Observamos em sala de aula como a professora alfabetizadora realiza o trabalho de ensino-aprendizagem para com os educandos tidos como “normais” e com deficiência. Um dos fatores analisados foi à falta de profissionais de apoio para auxiliá-la, e a falta de materiais pedagógicos adequados para o desenvolvimento

de outras atividades específica para com os alunos com necessidades especiais. Durante os diálogos com a professora alfabetizadora observamos a sua grande preocupação com os alunos, a mesma afirma que as mudanças devem ocorrer em primeiro lugar em seu modo de agir, ou seja, é preciso querer mudar a realidade. Evidenciamos que a professora busca despertar as competências e habilidades dos alunos e mostra-se disposta a trabalhar as dificuldades das crianças, porém nem sempre é possível garantir a todos um saber homogêneo, pois cada criança tem suas especificidades e as crianças com necessidades especiais sem a mediação adequada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão, professora alfabetizadora, ensino-aprendizagem.

### **INTRODUÇÃO**

O processo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares no Brasil ainda é um processo em construção. Um assunto que ainda é pouco abordado entre o meio educacional, mais que vem ganhando outro olhar. Alguns professores ao se depararem com os referidos alunos em suas salas de aulas não se sentem aptos a desenvolverem atividades pedagógicas que venham a favorecer a inclusão escolar. Ou muitas vezes não existem recursos

para serem feitas as atividades pedagógicas da melhor forma possível. Como por exemplo, a existência de uma cuidadora ou auxiliar em sala de aula.

Muitos educadores ainda desconhecem as habilidades que podem ser desenvolvidas com uma determinada deficiência. Esse desconhecimento faz com que a deficiência seja vista como algo anormal, que não se adéqua ao contexto da sociedade. Como nos diz Diniz (2007):

A verdade é que a deficiência é mais do que um enigma: é um desconhecimento erroneamente descrito como anormal monstruoso ou trágico, mas que fará parte da trajetória de vida de todas as pessoas que experimentarem os benefícios da civilização (p.78).

Ao fazermos parte de uma sociedade, temos que buscar conhecer as diversas formas de expressão da vida para não estacionar no desconhecimento. Dessa forma estaremos caminhando para uma sociedade igualitária.

O número de alunos que apresenta algum tipo de deficiência em sala de aula nas escolares regulares e públicas no município de Campina Grande-PB é muito significativo, tornando assim de grande importância o desenvolvimento políticas públicas geradoras da inclusão e acessibilidade dessa pessoa em qualquer esfera social e educacional. Desta forma refletindo e discutindo sobre a observação realizada na turma do 1º ano do Ensino Fundamental I. Os objetivos principais são conhecer as normas e regras de funcionamento que regem a aula, para analisar o contexto dentro do qual serão postos em prática e conhecer a dinâmica, comunicação e relação entre o aluno e o professor no ensino da língua materna.

De acordo com Melo; Martins (2004) é natural que sentimentos de medo, insegurança, pena, entre outros, sejam manifestados, inicialmente pelos integrantes da escola regular diante da inclusão do aluno com deficiência, uma vez que, de uma maneira geral existe desconhecimento e também ideias preconcebidas em relação à deficiência e as pessoas que a apresentam.

Dessa forma, surgiram varias inquietações durante a observação feita pelas autoras do presente estudo seria possível uma professora do ensino fundamental na turma de primeiro ano, realizar atividades que possibilitem um desenvolvimento nas duas crianças com deficiência, sem ajuda de cuidadora para lhe auxiliar?

Para muitos cuidadores, deixar de enxergar a criança com deficiência como totalmente dependente deles parece ser difícil. Acreditam que “sozinha” ela não será capaz de conviver, se defender, aprender, enfim, de se desenvolver (CASTRO; PICCININI, 2004). Os pais cuidadores enxergam seus filhos como extremamente privados das possibilidades que outras crianças com “desenvolvimento normal” têm, e levam certo tempo para considerar que seu filho cresceu e precisa começar a desenvolver seus próprios recursos para lidar com o mundo.

No entanto, ainda aguardamos um avanço em relação a uma legislação que traga o cuidador para sala de aula, e claro todo seu reconhecimento. Pois eles têm

contribuído nos bastidores dessa educação especial, como um mediador no processo ensino-aprendizagem para alunos com necessidades educativas especiais.

O cuidador não é um professor e não interfere na didática apenas ajuda o professor como leva a criança ao banheiro, ajudar na hora de comer, durante as atividades ajuda a criança no desenvolvimento de cada uma. A sua função é manter o aluno em sala de aula e dar suporte em tudo que a criança precisar enquanto permanecer na escola. Algumas crianças têm dificuldade em ficar quietas e concentradas em sala de aula, ou não conseguem ir ao banheiro sozinho (a), outras vezes apresentam algum grau de agressividade e é complicado para o professor lidar com ele e ainda cuidar do restante da turma.

Desta forma refletindo e discutindo sobre a observação realizada na turma do 1º ano do Ensino Fundamental I. Os objetivos principais são conhecer as normas e regras de funcionamento que regem a aula, para analisar o contexto dentro do qual serão postos em prática e conhecer a dinâmica, comunicação e relação entre o aluno e o professor no ensino da língua materna.

## **METODOLOGIA**

O estudo teve como abordagem uma pesquisa de campo de cunho qualitativo, com o propósito de que no decorrer da investigação científica é preciso reconhecer a complexidade do objeto de estudo. Coletamos dados foram aplicadas entrevistas semiestruturadas para a professora alfabetizadora responder e durante as observações ocorreram vários diálogos com a mesma.

A observação é um instrumento que nos permite realizar uma análise da metodologia, interessa-nos a observação, pois nos permite fazer um estudo dentro de um determinado contexto. Realizamos a atividade de observação da metodologia no ensino da Língua Materna e analisamos as dificuldades encontradas em sala para realização das atividades por crianças com necessidades especiais. Entretanto realizamos uma pesquisa bibliográfica para aporte teórico. A partir das análises de dados científicos e da observação em sala resultando a falta de preparação dos professores que precisam ser preparados através de qualificações necessárias para compreender melhor o processo de aprendizagem para com as crianças com necessidades especiais e buscar alternativas para fazer a criança progredir na aprendizagem.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

No primeiro dia de observação a turma preparou-se para o momento de culminância do projeto Monteiro Lobato promovido pela escola todas as turmas prepararam-se para a apresentação alguns alunos estavam caracterizados de acordo com os personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo. As crianças já havia ensaiado como seria a apresentação e trabalharam em sala de aula quem Foi Monteiro Lobato

que foi o primeiro autor de histórias infantis, sua vida e obra ao longo do projeto e estavam fechando o projeto cada sala com uma apresentação diferente. Ensaíamos a coreográfica em sala juntamente com as crianças. E durante os ensaios uma das crianças que tem dificuldade de locomoção, devido a uma deficiência psicomotora a criança ficava sentada apenas olhando, pois a professora não teria como observar os outros alunos e ao mesmo tempo segurar para que ela participe da atividade que estava desenvolvida. Então, todos foram convocados para o pátio da escola aonde seria a apresentação e cada turma fez sua apresentação em ordem decrescente das turmas. Entretanto antes das apresentações a gestora começou lembrando as informações que foram trabalhadas na escola e fazendo perguntas para as crianças responderem.

Como Orlanda; Santos (2013, p.10) nos dizem que o professor que atua na educação inclusiva das classes comuns de ensino, conhecer o que é e como é o processo de aprendizagem, adquirindo conhecimentos a respeito do desenvolvimento humano e formulando uma contextualização das bases obtidas sobre a aprendizagem. Para atender as necessidades dos seus alunos, sejam eles portadores de alguma deficiência ou não, o professor precisa ser criativo, sempre trazer para sua sala de aula métodos que deixam a aprendizagem mais clara, pois assim deixara de ser um mero transmissor do conhecimento, e passando a ser um agente criador de possibilidades para proporcionar a aprendizagem dos seus alunos.

Desde então, é preciso que os professores em suas metodologias usem os materiais didáticos como meio que facilitem a aprendizagem e a participação de todos os alunos. A questão é como organizar as situações de ensino para garantir o maior grau possível de interação e participação de todos, sem perder de vista as necessidades concretas de cada um.

Todas as turmas fizeram uma homenagem a Monteiro Lobato o 4º e 5º ano falando da vida e obra desse autor literário que o foi o primeiro autor a trabalhar com literatura infantil. O 1º ano e o pré-I fizeram uma homenagem com musicalização, dançando a musica do sitio do pica-pau-amarelo, em uma roda, como estávamos participando ajudamos a professora na condução da turma e ajudando segurando a aluna especial, apenas essas quatro turmas compõe o turno da manhã. Observamos como é importante trabalhar a literatura infantil em sala, trabalhar a vida e obra dos autores e como são importantes esses projetos para o desenvolvimento de algumas habilidades dos alunos, como por exemplo: falar em público e trabalhar a corporeidade dos alunos, sua desenvoltura e socialização de conhecimento e integração dos alunos. É fundamental esse tipo de atividade na escola e promove ao aluno um conhecimento prazeroso e dinâmico.

Nosso papel como educadoras é promover o desenvolvimento de competências e habilidades nos alunos de acordo com a faixa etária e com os processos normativos que norteiam nossa prática como a Base Nacional Comum Curricular e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Entretanto faz-se necessário conhecer o

nosso aluno e respeita-lo considerando seus conhecimentos prévios e promovendo novas aquisições de conhecimentos, possibilitando aos alunos um ambiente alegre e participativo, valorizando sua capacidade e os ajudando a agir como construtores do seu conhecimento. Os alunos não são meros coadjuvantes no processo de ensino e aprendizagem, são na verdade autores da construção e organização do conhecimento que lhes é transmitido.

A maioria dos educandos sabe identificar as letras, porém as meninas tem bastante dificuldade, apenas uma demonstra domínio na identificação e escrita de letras e palavras, como também na leitura, essa criança encontra-se em um nível alfabético não ortográfico. As demais meninas estão no nível silábico com valor sonoro, entretanto uma aluna demonstra não conhecer todas as letras do alfabeto e é muito insegura em relação as letra e escrita, essa aluna apenas transcreve do quadro, mas a professora nos informou que ela tem muita dificuldade, mas já houve evolução. A situação foi conversada com os pais a respeito das dificuldades de aprendizagem dessa criança, mas não foi obtido resultados de nenhuma atitude dos pais, então a professora faz o que pode em sala para trabalhar essas dificuldades. Entretanto em contra partida a não encontra estímulos em casa o que dificulta ainda mais o trabalho da professora.

O modelo escolar de alfabetização surgiu em 1789, após a Revolução Francesa. Em um primeiro momento buscou-se procurar um método para ensinar a ler, os fracassos escolares eram justificados nos métodos inadequados, com isso ocorreram grandes discussão entre defensores dos métodos global/analítico (começa do geral para o específico) e método fonético/sintético (do específico para o global). Entretanto em um segundo momento discutindo-se sobre alfabetização buscou-se culpar os alunos, surgindo as teorias de “déficit de atenção”problemas cognitivos, psicológicos, perceptivo-motores, linguísticos, entre outros.

Observamos também um aluno que senta na frente, pois possui grande dificuldade tanto na fala como na escrita, tendo atraso mental. Por este motivo a professora tenta dar um pouco de sua atenção, mas sente muita dificuldade e nem sempre é possível, pois são 14 alunos para dar assistência e essa determinada criança necessita de ajuda constante para realizar as atividades e por esse motivo nem sempre é possível fazer as atividades com duas crianças com necessidades especiais, porém não tem cuidador devido a turma ser pequena e não poder disponibilizar uma cuidadora para essa criança que tem dificuldades para se locomover, falar, e em sua coordenação motora, devido a essa situação acaba não fazendo as mesmas atividades que as outras crianças, nem sempre a professora pode dar atenção a essa criança, pois precisa fazer a turma progredir as outras e nem sempre pode parar as atividades com os outros e sentar com essa aluna, mas sempre que pode realiza a mediação com a aluna.

A proposta da educação inclusiva, não se limita apenas no fato dos alunos portadores de necessidades especiais fazerem parte da escola, mas sim, de lhes

proporcionarem a participação ativa em todas as atividades, utilizando muito mais do que conteúdos para o ensino-aprendizagem, mas também de valores e princípios, promovendo assim uma educação integral (ORLANDA; SANTOS, 2013, p. 06).

Portanto, o professor deve fazer a diferença e em seus planejamentos levar em estima a realidade de cada aluno, quer dizer aproveitar o máximo o meio que ele está inserido para desenvolver uma aula dinâmica e acolhedora a todas as crianças e na sua metodologia tornasse um professor mediador capaz de levar o conhecimento a todos os alunos e interagindo com eles para obter a aprendizagem desejada.

São 02 alunos especiais e 01 com dificuldade de aprendizagem, com isso analisamos que a sala mesmo com poucos alunos, entretanto possui suas especificidades e dificuldades para promover um saber homogêneo. Os demais meninos encontram-se um pouco mais avançados que as meninas. Dos 14 alunos que compõem a classe sete estão na Hipótese Alfabética, dois dos alunos estão na Hipótese Silábica. "a criança inicia a tentativa de estabelecer relações entre o contexto sonoro da linguagem e o contexto gráfico do registro." e cinco na Pré-silábica: "O uso da hipótese pré-silábica indica apenas a existência de uma concepção da criança quanto ao caráter da representação realizado pela escrita, ainda distante da indicação do evento sonoro da língua falada".

Durante as aulas verificamos que a professora encontra-se preparada para a função e possui dominação do conteúdo e bastante segurança e firmeza na produção do saber do aluno e construção do conhecimento, as aulas são todas dialogadas e sempre faz relação com a realidade dos alunos.

A primeira aula teve como objetivo trabalhar a Cultura Indígena. A temática explorada foi a Cultura Indígena. O conteúdo trabalhado foi o modo de vida dos indígenas (comidas, brincadeiras e pinturas). A metodologia utilizada foi à leitura literária e a escrita na construção de palavras articuladas e separadas por classificação realizada em três momentos: palavras relacionadas a comidas indígenas, na segunda questão as palavras relacionadas às brincadeiras dos índios e o terceiro momento a pintura dos desenhos. Os recursos didáticos utilizados foram o livro de literatura, quadro e lápis. A avaliação trabalhada foi à formação de palavras e leitura do livro. Observamos que existe um planejamento prévio da professora para a realização das aulas.

Verificamos que a escola disponibiliza vários materiais: jogos pedagógicos, livros de histórias, livros didáticos, colas, lápis, tintas e cadernos para todos os alunos, possibilitando recursos necessários para o bom desenvolvimento da aula. A tranquilidade da professora foi algo que nos chamou bastante atenção, sempre atenta para fazer a mediação e intervenção no momento certo para resolver situações problemas em sala. Contendo sua voz e maneira de falar demonstravam autocontrole e atitude.

A interação entre os alunos é muito agradável, acontecem algumas situações na qual a professora sabe intervir. Por esse motivo os alunos respeitam uns aos outros e estão dispostos a ajudar os colegas que precisam de uma ajuda a mais da professora.

Todos brincam juntos. Durante observação das aulas percebemos que a professora consegue administrar bem o tempo e a concentração dos alunos que interagem muito ao longo das aulas. Mais existe essa grande dificuldade de realizar as atividades. A maioria das vezes a professora dá uma folha em branco apenas para a aluna que tem dificuldades psicomotoras rabiscar.

Verificamos que o momento da atividade é bastante crítico, pois dois dos alunos precisam muito de cuidadores ou uma auxiliar para fazer a mediação de maneira individual, possibilitando assim, o avanço dos dois alunos com necessidades especiais, a menina tem um problema psicomotor, com isso possui bastante dificuldade para locomoção e o menino que tem um problema neurológico com bastante dificuldade na fala, na aquisição do conhecimento e da leitura e escrita.

No começo da aula a Professora pediu para que os alunos fizessem uma roda de conversa, todos sentados no chão em círculo e fez uma breve introdução com os alunos perguntando se eles conheciam algum índio? Se ainda existia índio? Falou do livro: o nome do livro, o autor quem era o autor, citou o ilustrador e só então o começou a cotação de história. A professora fez uma leitura oral com bastante clareza, domínio, manuseando e explorando as imagens do livro de maneira adequada prendendo a atenção dos alunos, durante toda a cotação de história, os alunos faziam intervenção e a professora sempre sabia como voltar à história caso colocação do aluno fugisse do assunto do livro.

Seguindo o plano de aula, a professora distribuiu a atividade elaborada pela mesma, na qual os alunos iriam escrever os nomes de cada comida, brincadeiras e tipos de tintas que os indígenas usavam. A professora falava a palavra e perguntava aos alunos como escrevia determinada palavra, então as crianças citavam as sílabas, como isso ia formando as palavras, a professora sempre escrevendo no quadro de acordo com as sílabas citadas e faziam a correção da sílaba repetindo a pronúncia do fonema que estava incorreta ou quando o fonema não era identificado pelas crianças, sempre mediando o conhecimento de maneira adequada e a estratégia de escrever no quadro e não fazer a escrita espontânea naquele momento foi para promover o conhecimento aos demais que ainda não conseguem escrever as palavras sem mediação. Durante toda atividade a professora questionava-os indagando a respeito do assunto para poder escrever no quadro, questionava os alunos “os índios brincavam de quê?” quando os alunos respondiam, questionava-os “e como escreve?” toda a atividade foi realizada dessa maneira bastante dialogada e quando finalizou a história ainda na roda de conversa trabalhando o contexto a professora relacionava com a realidade dos alunos e retomava assuntos trabalhados anteriormente fazendo uma ponte, ligando um conhecimento ao outro. Durante toda atividade a professora mantém o controle da turma.

No terceiro dia de observação todas as turmas reunidas no pátio fizeram a oração com a gestora, depois cada turma direcionou-se as suas salas. A professora aguardou todos chegarem para iniciar a aula que deve como objetivo conscientizar as crianças

de seus direitos e deveres para que possam compreender o seu lugar no mundo, despertando à criticidade e reflexão. Temática explorada: Direitos e Deveres das crianças a partir de história em quadrinhos. O conteúdo trabalhado foram os Direitos e Deveres das crianças. A metodologia adotada foi aula expositiva e dialogada, leitura da história em quadrinhos da turma da Mônica que estava incluída no livro didático e atividade também proposta pelo livro didático, atividade escrita explorando o texto da história em quadrinho. Os recursos didáticos utilizados foram o livro didático, quadro e lápis. A avaliação utilizada foi à formação de palavras e construção de frases relacionadas à história. Observamos que em todas as aulas a professora utiliza o método analítico do global para o específico, sempre contextualizados.

Em vários momentos a professora trabalhou com atividades de leitura e construção de palavras valorizando o conhecimento dos alunos para garantir não apenas codificação e decodificação, mas busca promover acomodação do conhecimento como a criança interpreta o que escreveu, observando sempre como a criança evoluiu e passa de uma etapa para outra. Essas atitudes são fundamentais a qualquer profissional da educação infantil e anos iniciais.

## CONCLUSÕES

A atividade de observação trouxe-nos fundamental experiência quanto à prática docente, possibilitando-nos relacionar a teoria à prática, refletir sobre as adversidades encontradas em sala, obter um olhar crítico analítico quanto às possibilidades na construção do conhecimento e formação social dos educandos para garantir o direito que lhes é necessário, na importância de manter um relacionamento agradável com os alunos, valorizando sempre o conhecimento do aluno para alcançar novos objetivos de aprendizagem. Verificamos também a grande importância de planejar as aulas para promover um saber claro e objetivo abrangendo as informações possíveis e necessárias para os alunos de acordo com o currículo escolar e manter uma interdisciplinaridade para construir pontes relacionando os conteúdos.

Analisamos que o ensino da língua materna exige bastante preparo do professor e flexibilidade para elaborar um plano de aula que demonstre confiança e segurança aos alunos, entretanto é necessário autonomia e desenvoltura para desenvolver as habilidades e competência fundamentais a cada etapa dos anos iniciais. Por essa razão, também é indispensável que o professor seja leitor para formar leitores, para despertar nos alunos o interesse de ler como um prazer e não obrigação, por esse motivo é de grande importância trabalhar as literaturas infantis.

Por fim, a observação nos proporcionou um grande crescimento profissional e norteou ao trabalho pedagógico como professora/alfabetizadora a respeito de nossa postura e didática para garantir aos educandos o direito à educação de qualidade.

## REFERÊNCIAS

ORLANDA, Taís Mendonça Tenório. SANTOS, Juliano Ciebre. Metodologias utilizadas pelos professores do ensino regular para promover a aprendizagem dos alunos com deficiência. 2013. Disponível em:. Acesso em: 16 jan.2015, 23:53.

DINIZ, D. **O que é deficiência ?** Brasiliense. São Paulo, 2007.

Base Nacional Comum Curricular e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. O que pensa a comunidade escolar sobre o aluno com paralisia cerebral. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.10, n.1, Jan./Abr. 2004, p.75-92.

Ministério da Educação. **Programa de Professores Alfabetizadores**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf>. Acesso em: 07 de agosto de 2018, 23:35.

## DISCUSSÕES SOBRE A LUDICIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

### **Luiza Valdevino Lima**

Universidade Regional do Cariri – URCA  
Crato - CE

### **Daniela Valdevino Lima**

Universidade Regional do Cariri – URCA  
Crato - CE

### **Geórgia Maria de Alencar Maia**

Universidade Regional do Cariri – URCA  
Missão Velha – CE

### **Valquíria Carneiro da Silva**

Centro Universitário Leonardo da Vinci  
UNIASSELVI  
Juazeiro do Norte – CE

### **Cássia da Silva**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte  
UERN  
Missão Velha - CE

**RESUMO:** O presente estudo traça uma breve discussão a respeito da ludicidade nas metodologias do ensino de Língua Portuguesa, tendo como público principal os discentes surdos. É notório nos dias de hoje que a educação de surdos tem ganhado muita visibilidade, porém não podemos dizer que ela não precise melhorar. Comparando o panorama da educação de surdos em 1880 com o de agora, percebemos que os surdos tiveram um grande salto na luta pelos seus direitos, pois atualmente eles têm sua Língua reconhecida

nos estudos linguísticos e também nos meios legais. No Brasil, a lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação. Porém, não podemos esquecer que o surdo precisa aprender a Língua Portuguesa, visto que é a língua oficial do país onde vivem. Frente a isso, procuramos nessa pesquisa traçar uma análise de como se dá o ensino de Língua Portuguesa para surdos e sugerir estratégias lúdicas para que os professores dinamizem suas aulas. Para o embasamento desta pesquisa, fizemos leituras de artigos científicos bem como livros que tratam da temática abordada nesta pesquisa. Consideramos esse estudo de grande importância, pois o tema escolhido é pouco discutido e necessita ganhar mais visibilidade. Esperamos que este trabalho sirva de suporte aos docentes que procurem modificar suas metodologias para o ensino dos surdos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ludicidade, Língua Portuguesa, ensino, aluno surdo.

**ABSTRACT:** The present study draws a brief discussion about playfulness on methodologies of Portuguese Language teaching, with main audience the deaf students. It's notorious nowadays that Deaf Education has gained a lot of visibility, however we cannot say that It does not need be improved. Comparing the overview of education of the deafs in 1880 with the one of

present days, we realize that the deaf people have made a great leap in the struggle for their rights, as they currently have their language recognized in linguistic studies and also in legal means. In Brazil, the law nº 10.436 from 24 April, 2002 recognizes the Sign Brazilian Language as legal mean of communication. Nevertheless, we cannot forget that the Deaf needs to learn Portuguese Language, since it is the official language of the country where they live. For that reason, we aim with that research to draw up an analysis about how happens the Portuguese Language teaching to deaf students and to suggest playful strategies for teachers stimulate their classes. To the theoretical basis of this research, we made readings of scientific articles as well as books that deal with the topic addressed in this research. We consider this study very important, because the chosen theme is little discussed and needs to gain more visibility. We hope that this study be a support for teachers who seek modify their methodologies to teach deaf students.

**KEYWORDS:** Playfulness, Portuguese Language, Teaching, Deaf Student.

## 1 | INTRODUÇÃO

A educação de surdos ao longo dos anos vem ganhando espaço nas discussões de diversas pessoas que se interessam pelo estudo da língua. A comunidade surda vive em uma constante luta para ter os seus direitos garantidos e até nos dias de hoje podemos notar que a educação direcionada a esse público caminha a passos lentos, isso devido à inclusão ainda ser algo que geralmente não é dado a devida atenção.

Sabemos que no Brasil os surdos se comunicam utilizando a Língua Brasileira de Sinais, sendo essa sua língua materna, porém essa língua não substitui a modalidade escrita da Língua Portuguesa, dessa forma os surdos devem aprender essa língua na escola regular.

O ensino de Língua Portuguesa tem sido uma constante inquietação dos professores dessa disciplina, pois para eles não é ofertado nenhum suporte ou formação para lidar com esse público. Diante dessa problemática, a presente pesquisa busca compreender um pouco sobre como se dá o ensino de Língua Portuguesa para alunos com surdez e oferecer embasamento aos docentes, objetivando norteá-los quanto ao ensino desses alunos.

O interesse em dissertar sobre esse tema se deu devido a uma curiosidade em saber se os professores de LP procuram englobar seus alunos surdos nas metodologias utilizadas em sala de aula e se eles repensam sua postura quando se deparam com esses alunos. Igualmente temos interesse em sugerir que a ludicidade seja priorizada nessas aulas e como essa pesquisa objetivamos que esses profissionais encontrem suporte para reestruturar seus métodos e passem a conhecer melhor o público com surdez.

## 2 | METODOLOGIA

Com base nos objetivos da pesquisa, podemos caracterizá-la como sendo de natureza exploratória, pois procura se familiarizar com um certo tema, objetivando o fornecimento de informações para pesquisas futuras. Segundo Raupp e Beuren (2009, p.80), esta caracterização ocorre quando “há pouco conhecimento sobre a temática abordada”.

Quanto aos procedimentos seguidos, essa pesquisa é de caráter bibliográfico, conforme Cervo e Bervian (1983, p.55) a pesquisa bibliográfica:

Explica um problema a partir de referenciais teóricos publicados em documentos. Pode ser realizada independentemente ou como parte da pesquisa descrita ou experimental. Ambos os casos buscam conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema (CERVO e BERVIAN, 1983, p.55).

Diante dos argumentos apresentados, destacamos que a pesquisa em questão busca embasamento em bibliografia publicada sobre determinado assunto.

## 3 | UM BREVE RELATO SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Não raro, toma-se conhecimento, por meio de pesquisas realizadas na área da surdez, a respeito da educação de surdos no Brasil e no mundo. Os surdos passaram por grandes dificuldades para chegarem onde estão hoje, foram muitas lutas em busca do direito à educação, e sabe-se que essas lutas não param, pois é perceptível ainda, nos tempos atuais, várias barreiras que eles se deparam quando ingressam na vida escolar.

A história da educação de surdos nos mostra um panorama de lutas e reivindicações em busca de acesso à educação para as pessoas com surdez. Ao estudarmos sobre esse assunto, percebemos que muitos foram os contextos que os deixaram totalmente à margem da sociedade e, por conseguinte da educação. É relevante destacar que alguns filósofos da educação, em suas teorias, exprimiam preconceito e exclusão dos surdos ao se referirem à forma como deveria acontecer a aprendizagem.

Como exemplo, podemos citar o filósofo grego Aristóteles (384-322 a.c.), ele acreditava que a aprendizagem se dava por meio dos 5 sentidos, assim tinha em sua concepção que a aprendizagem dependia também da audição. Dessa forma, o surdo não podia pensar e conseqüentemente, lhe era vedado o acesso à razão. Seguindo esse pensamento aristotélico, os surdos são incapazes de aprender, pois não podem ouvir.

Mais tarde, no século XVI, o médico italiano Girolamo Cardano se opôs ao pensamento de Aristóteles quando afirmou que a audição e a fala não eram indispensáveis ao entendimento das ideias e que a surdez do indivíduo traria uma

barreira na aprendizagem, porém não eram considerados deficientes mentais por não ouvirem. Segundo Jannuzzi (2004, p.31), este médico pesquisador “concluiu que a surdez não prejudicava a aprendizagem de uma pessoa, uma vez que os surdos poderiam aprender a escrever e assim expressar seus sentimentos.”

Ao longo da história da educação de surdos destacam-se três filosofias educacionais que deram base na aprendizagem desses indivíduos. Como afirma Dorziat (1999, p. 13):

[...] apesar das diferentes opiniões que dividem e subdividem as metodologias específicas ao ensino de surdos, em termos de pressupostos básicos, existem três grandes correntes filosóficas: a do Oralismo, da Comunicação Total e do Bilinguismo. (DORZIAT 1999, p. 13)

A filosofia oralista surgiu em 1880, no Congresso de Milão na Itália, onde foi votado qual método seria adotado para o ensino dos surdos. A grande maioria dos representantes que estiveram presentes nesse congresso votaram a favor do método oralista, cujo principal objetivo era desenvolver a fala oral no indivíduo com surdez. Com a ascensão desse método educacional, foi coibido o uso das línguas de sinais em todo o mundo, dessa forma a comunidade surda passou a ser educada na língua oral dos seus respectivos países. Segundo Strobel (2006, p. 247), o oralismo perdurou por 100 anos.

O oralismo não obteve resultados satisfatórios dando lugar assim a outra filosofia educacional chamada de comunicação total, esse método surgiu na década de 60. Segundo Quadros (1997, p.24), a comunicação total permitia o uso da língua de sinais para desenvolver a linguagem na criança com surdez, porém, conforme afirma Quadros (1997, p.24), “a língua de sinais é usada como um recurso para o ensino da língua oral.”. De acordo com esse método, os surdos deveriam utilizar a língua de sinais e a língua oral simultaneamente.

Na década de 70 surge a filosofia do bilinguismo, pois nessa época a comunicação total já não estava sendo eficaz. Como descrito por Quadros (1997, p.27):

O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita (QUADROS 1997, p.27).

Frente ao exposto, percebe-se que a filosofia do bilinguismo trouxe grandes avanços na educação dos surdos, pois esse método respeita as línguas de sinais e conseqüentemente o surdo. Dessa forma, os surdos têm direito a utilizar livremente sua língua materna, e dentro do âmbito escolar o ensino das disciplinas acontecerão na língua deles com o auxílio de um profissional habilitado que faça a interpretação de uma língua para a outra.

É importante frisar também que o bilinguismo “tem como pressuposto básico

que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, e como segunda língua a língua oficial do seu país”. (GOLDFELD, 2002, p. 42). Portanto, no Brasil o surdo terá como L1, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e como L2, a Língua Portuguesa (LP).

#### 4 | A LÍNGUA PORTUGUESA E O ALUNO SURDO

Em primeiro lugar é importante destacar que as línguas de sinais não são universais, ou seja, sabe-se que cada país possui sua língua oral e, por conseguinte o mesmo ocorre com as línguas de sinais. Conforme afirma Gesser (2009, p.11), “ora sabemos que nas comunidades de línguas orais, cada país, por exemplo, tem sua(s) própria(s) língua(s). (...) com a língua de sinais não é diferente.”. Portanto, no Brasil os surdos se comunicam utilizando a Língua Brasileira de Sinais:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual- motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Dessa forma o surdo é livre para interagir fazendo uso da sua língua materna, no caso a Libras e na escola regular deve aprender a Língua Portuguesa, que constitui para ele a sua segunda língua. É importante também frisar que os ouvintes brasileiros busquem conhecimento a respeito da Libras, para assim interagirem com os surdos e fazer a inclusão de fato acontecer.

A realidade da educação nos mostra que a maioria dos professores não possuem conhecimento da Libras, dificultando assim comunicação com o aluno e conseqüentemente a interação dentro da sala de aula. Assim sendo, esses professores necessitam do intérprete para poderem interagir com o surdo e delegam a responsabilidade do ensino desse aluno para esse profissional. É relevante destacar que a escola deve acolher o aluno surdo de forma que ele se sinta igual a todos os seus colegas ouvintes.

O aluno surdo na escola regular é exposto ao ensino da Língua Portuguesa, sua segunda língua, porém as metodologias usadas para o ensino dessa língua não são adequadas para este aluno. A lei nº 10.436/2002 enfatiza que “a Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.”. Somando-se a isto, é importante lembrarmos que o ensino da Língua Portuguesa para o educando com surdez se restringe somente a parte escrita.

Recomenda-se que o professor de LP utilize, no ensino para surdos, metodologias que sejam próprias de segunda língua, levando em consideração o canal de comunicação das duas línguas, pois a Língua Portuguesa é oral-auditiva e a Libras, visual-espacial. Dessa forma podemos compreender que o surdo adquire

aprendizados por meio da visão, visto que a Libras é uma língua visual. Vale ressaltar também que o surdo, por não possuir o sentido da audição, tem sua visão aguçada, ou seja, ele é observador e tudo é perceptível aos seus olhos.

Em face do exposto, podemos perceber que a metodologia ideal para o ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos é fazer o uso de imagens o máximo possível. Dessa forma facilitará a aprendizagem do surdo. No caso de conceitos abstratos, cabe ao professor criar uma explicação que seja melhor compreendida pelo surdo, podendo associar com seu dia-a-dia, trazendo mais próximo para sua realidade.

## 5 | A LUDICIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

A palavra “lúdico” é original do latim *ludus* e remete a jogos e divertimento. Segundo Luckesi (2000, p. 96) o que caracteriza o lúdico “é a experiência de plenitude que ele possibilita a quem o vivencia em seus atos”. A ludicidade transmite uma ideia de satisfação no que se vai fazer, tornando aquilo que é obrigatório em algo prazeroso.

O uso de estratégias lúdicas não é restrito apenas às crianças, ou seja, independente da faixa etária do grupo ao qual será ministrado determinada aula, usar a ludicidade é de extrema relevância. Levando em consideração a faixa etária, cabe ao professor selecionar atividades de acordo com a necessidade de seus alunos. Podemos frisar que o lúdico torna as aulas atrativas e conseqüentemente, prende a atenção do educando, este por sua vez, sentirá satisfação em aprender e não ficará cansado nas aulas, pelo contrário, terá sempre mais entusiasmo para retornar à sala de aula.

A ludicidade nas aulas de português para alunos surdos é de grande importância, pois é sabido que a LP para estes alunos se configura como segunda língua, ou seja, para eles o português é uma língua estrangeira. Como já mencionado anteriormente, os surdos, por não possuírem o sentido da audição, devem aprender basicamente a escrita da LP. É papel do professor de tal disciplina buscar metodologias para essas aulas, objetivando o êxito no ensino ministrado aos surdos. Nas aulas de Língua Portuguesa é necessário que o aluno compreenda o texto, e cabe ao professor procurar melhores métodos que façam o surdo entendê-lo. Dessa forma afirma Quadros & Schmiedt (2006, p.41):

Provocar nos alunos o interesse pelo tema da leitura por meio de uma discussão prévia do assunto, ou de um estímulo visual sobre o mesmo, ou por meio de uma brincadeira ou atividade que os conduza ao tema pode facilitar a compreensão do texto (QUADROS & SCHMIEDT 2006, p.41).

Para as aulas de Língua Portuguesa é primordial que o professor utilize imagens, pois é inviável para o aluno surdo gravar o som de cada sílaba, portanto, o ensino deve ocorrer com base no uso da palavra escrita e da imagem referente àquela palavra.

Entretanto, não podemos esquecer que é de extrema importância fazer associação ao sinal em libras da palavra estudada, pois assim tornará mais fácil para o surdo gravar na mente o que aprendeu.

Inegavelmente podemos dizer que a utilização de jogos em toda e qualquer aula é uma metodologia que gera interesse do aluno no ensino-aprendizagem dos conteúdos, visto que é algo não rotineiro no dia-a-dia escolar. Em vista disso, o professor pode procurar base para dinamizar suas aulas, podendo buscar ajuda na internet, em livros ou em conversas com outros profissionais. O que o docente precisa ter é dedicação e vontade de procurar melhorar suas metodologias para ministrar suas aulas.

Retomando o termo lúdico no ensino de LP para surdos, podemos frisar que é importante ter em mente que, como o mundo do surdo é visual, abusar no uso de imagens é uma estratégia bastante interessante para ele, e assim usar estratégias lúdicas se torna mais prático e fácil para o professor. Um outro método para usar o lúdico é fazer jogos do tipo dominó, jogo da memória, entre outros, fazendo a associação da palavra com a imagem de modo que aluno fixe a escrita.

Não podemos esquecer das palavras abstratas da LP, essas são mais complexas para o público surdo, pois nesse caso eles precisarão se aprofundar no significado, e cabe ao professor procurar metodologias que faça o surdo compreender a palavra, procurar um meio para que ele consiga fazer uma associação e assim aumentar o seu vocabulário.

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A uso da ludicidade como ferramenta de ensino é um método que necessita ganhar mais visibilidade no meio educacional, pois é de conhecimento geral que o lúdico torna as aulas menos cansativas e mais atrativas.

Podemos concluir com essa pesquisa, que no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos não pode faltar estratégias que motivem esses alunos a buscarem o conhecimento e dessa forma, alcancarem o êxito na aprendizagem da modalidade escrita desta língua, com isso, consideramos importante incluir o uso de estratégias lúdicas para dinamizar as aulas e, por conseguinte fazer com que os alunos obtenham o aprendizado esperado.

É preciso que o docente repense suas aulas e lance mão de metodologias que propiciem ao aluno assumir uma proposta mais ativa perante a sua aprendizagem. Sabemos que é sempre um desafio apresentar novas propostas aos alunos, porém, com o uso de estratégias mais atraentes a aprendizagem pode se tornar mais significativa.

Consideramos essa pesquisa de grande relevância no campo de estudos sobre o ensino para alunos surdos visto que, trata-se de uma área que necessita ser estudada, compreendida e difundida no meio educacional.

Almejamos que este artigo sirva como suporte para os professores refletirem

sobre suas metodologias e buscarem conhecer um pouco mais da realidade de seus alunos com surdez.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm) Acesso em 28/07/2018

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica:** para uso dos estudantes universitários. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

DORZIAT, A. **Concepções de Surdez e de Escola:** ponto de partida para um pensar pedagógico em uma escola pública para surdos. São Carlos / SP: Trabalho de Tese (Doutorado), UFSCar (mimeo.), 1999.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista.** 2 ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

JANNUZZI, G. S. M. **A. Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2004,243p

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem.** Revista Pátio, ano 3, n12. fev/abr 2000.

QUADROS, Ronice. Müller de. **Educação de surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre. Artes Médicas. 1997.

RAUPP, Fabiano Maury; BEUREN, Ilse Maria. Metodologia da pesquisa aplicável às Ciências Sociais. In: BEUREN, Ilse Maria (Org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade.** São Paulo: Atlas, 2009. P. 76-97.

## EXPERIÊNCIA INCLUSIVA DE UM ALUNO COM TEA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO DE CASO

**Fabyana Soares de Oliveira**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
(PPGED/UFRN)

**Ana Aparecida Tavares da Silveira**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
(PPGED/UFRN)

**Sára Maria Pinheiro Peixoto**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
(PPGED/UFRN)

**Marcilene França da Silva Tabosa**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
(PPGED/UFRN)

**Maria Aparecida Dias**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
(PPGED/UFRN)

**RESUMO:** O espaço escolar enquanto meio de produção e significação de saberes, deve oportunizar a participação de todos os educandos, a partir da perspectiva de uma educação inclusiva, oportunizando a quebra de paradigmas construídos que não incluem e respeitam a diversidade de todos os educandos, para que assim, possibilite a construção do saber através das mais diversas formas de expressão e aprendizagem, aceitando as heterogeneidade e especificidades de cada um. O presente trabalho é um estudo de caso que tem como objetivo geral analisar e intervir nas aulas de Educação Física em busca da participação

efetiva de um aluno com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) no processo de ensino e aprendizagem e como objetivos específicos, identificar o comportamento do aluno com TEA em sala de aula com os demais alunos e buscar estratégias para estimular o interesse em participar das aulas de Educação Física. Concluímos que através das aulas inclusivas visando a participação de todos, percebemos que por meio do diálogo, do incentivo a participação, da estimulação e das provocações realizadas durante as aulas de Educação Física, contribuimos para o desenvolvimento de Azul, respeitando suas especificidades e acreditando na sua potencialidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Física, inclusão, prática pedagógica, Transtorno do Espectro Autista.

### 1 | INTRODUÇÃO

O espaço escolar enquanto meio de produção e significação de saberes, deve oportunizar a participação de todos os educandos, a partir da perspectiva de uma educação inclusiva. Para que isto aconteça é necessário que a prática pedagógica considere a diversidade, as especificidades e subjetividade dos alunos, possibilitando o diálogo entre educador e educando.

Considerando o processo de ensino e aprendizagem, Lima (2010) enfatiza que enquanto educador temos como um dos direcionamentos desvendar possibilidades sem se prender nos possíveis obstáculos que poderá encontrar durante a ação pedagógica, com a busca do conhecimento por parte do aluno para que possa explorar e assimilar o mundo em que faz parte, e assim, expressar-se durante o processo.

Desta maneira, o fazer pedagógico quando possibilita o aluno, em específico aqueles com deficiência, a galgar pelo caminho que possui diversas estratégias de aprendizagem, faz com que o saber seja construído por meio da participação ativa do aluno, seja ele com ou sem deficiência.

Araújo (2009, p. 146) aponta que:

[...] a escola como um espaço de embates de ideias, onde a partir da reflexão, questionamentos e intercâmbio, o sujeito pode atuar de forma crítica, reflexiva e consciente na sociedade. Para tanto, o professor precisa criar situações em sala de aula onde se desenvolvam as competências necessárias para o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos, culminando, desse modo, para a escola enquanto agente de mudanças e formadora do sujeito/cidadão.

Sendo assim, por meio da mediação do professor é possível buscar caminhos durante as ações educacionais que contribuam na formação de todos os sujeitos, todavia, alguns aspectos não colaboram para a efetivação das propostas do ensino inclusivo, limitando então, a efetiva participação de todos na construção do saber. Segundo Rodrigues e Freitas (2011), ainda vemos a configuração da educação sistematizada por preceitos homogeneizados da aprendizagem e envolvimento, o que desconsidera as possibilidades de identificar e investir na potencialização de cada indivíduo.

Fazendo um recorte dos alunos com deficiência e em específico aqueles com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), de acordo com Machado (2001), o autista possui alterações no desenvolvimento cognitivo, social e comportamental, no qual afeta também a linguagem e a comunicação verbal e não verbal do indivíduo, o que implica na reciprocidade durante a interação social.

Dessa maneira, eles necessitam de uma mediação maior e é através do diálogo com o educando que devemos traçar estratégias que permitam a inserção no processo de ensino e aprendizagem. Porém, com o olhar sobre a educação destacado acima por Rodrigues e Freitas (2011), é um fator que não busca a identificação das potencialidades de cada um, tendo em vista a diversidade e heterogeneidade presente no âmbito escolar, no qual o que deveria ser inclusivo torna-se excludente.

Em conformidade com Mantoan (2006, p. 186):

[...] a escola não pode continuar ignorando o que acontece a seu redor, anulando e marginalizando as diferenças nos processos por meio dos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica saber expressar, dos mais variados modos, o que sabemos. Implica representar o mundo, com base em nossas origens, valores, sentimentos.

À vista disso, a escola como espaço de aprendizagem, deve oportunizar a quebra de paradigmas construídos que não incluem e respeitam a diversidade de todos os educandos, para que assim, possibilite a construção do saber através das mais diversas formas de expressão e aprendizagem, aceitando as heterogeneidade e especificidades de cada um.

O interesse pelo desenvolvimento deste trabalho surgiu em decorrência da percepção em relação a interação entre os alunos no âmbito escolar, no qual este espaço não estava proporcionando a efetiva inclusão dos alunos com deficiência juntamente com os demais. No caso de Azul (cor utilizada para referir-se ao aluno, como forma de preservar o seu anonimato), aluno com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), era conhecido pelos outros como especial e incapaz de participar do processo de ensino e aprendizagem. Então, diante destas observações buscamos através das aulas de Educação Física estabelecer o respeito e as possibilidades de aulas inclusivas que fizesse Azul ter a vontade de participar e envolver-se durante o fazer pedagógico.

Diante disso, tivemos como objetivo geral analisar e intervir nas aulas de Educação Física em busca da participação efetiva de um aluno com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) no processo de ensino e aprendizagem. Como objetivos específicos, pontuamos os seguintes:

- Identificar o comportamento do aluno com TEA em sala de aula com os demais alunos;
- Buscar estratégias para estimular o interesse em participar das aulas de Educação Física.

## 2 | METODOLOGIA

O presente trabalho é de caráter qualitativo e descritivo. Segundo Richardson (2008), o método qualitativo se caracteriza pela compreensão dos fenômenos sociais, destacando o comportamento dos indivíduos, os procedimentos vivenciados e a análise das possíveis circunstâncias. Enquanto o estudo descritivo é caracterizado pelo propósito de descrever as particularidades do fenômeno.

Tem como método de pesquisa o estudo de caso, no qual de acordo com Yin (2001, p. 32) “[...] é uma investigação empírica que: investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Por meio deste método buscaremos aprofundar em um determinado fenômeno individual.

Foi desenvolvido durante o ano de 2017 em uma escola da rede municipal de Ceará-Mirim, que atua com o ensino fundamental dos anos iniciais (1º ao 3º ano), destacando mais especificamente, as experiências vividas por um aluno com TEA (com nove anos) do terceiro ano do ensino fundamental, nas aulas de Educação Física.

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Destacaremos alguns relatos das experiências com Azul, um menino de nove anos matriculado no terceiro ano do ensino fundamental das series iniciais, que possui o TEA, mais conhecido como autismo.

Tudo inicia com o primeiro contato com Azul, no qual fomos descobrindo por meio de conversas com os alunos, as turmas que tinha deficientes e quais deficiências, pois essa informação não foi passada pela gestão escolar, talvez pelo fato de ser professora de Educação Física e estarem acostumados a realizar uma atividade diferenciada para alguns alunos com deficiência que não conseguiam acompanhar as atividades propostas por outros professores em anos anteriores, como afirmou alguns funcionários da escola. Diante da falta de informação e da busca pela inclusão de todo e qualquer aluno em nossas aulas, começamos a observar e fazer o diagnóstico inicial de cada turma.

Percebemos também durante esse primeiro contato com a turma que os demais alunos ainda estavam sem entender determinadas atitudes de Azul, havendo o estranhamento por parte de alguns integrantes, enquanto Azul não expressava nenhum interesse de interação social.

Durante toda a semana Azul ao chegar na escola não passava muito tempo em sua sala, andava pela escola e até entrava em outras salas e um dos fatores que contribuía para isso é que em sua sala a professora fechava a porta na chave para evitar que saísse, fazendo com que permanecesse mais tempo naquele espaço, porém aquela atitude só lhe deixava mais agitado, agressivo e com o interesse de sair, diferente das outras salas que ele tinha autonomia pra entrar e sair. Ancorados em Lima e Lima (2009, p. 108) que destacam o seguinte:

[...] Assumir que esses alunos não podem de fato ensinar ao professor é praticar barreiras atitudinais historicamente produzidas que limitam e mesmo impedem esses alunos de galgar os níveis mais superiores da educação formal e de sua completude, enquanto cidadãos plenos e humanos.

Deste modo, nós professores devemos estar abertos ao diálogo e às trocas de aprendizagens, em que tanto o professor como o aluno aprendem e conseguem resultados mais exitosos, com a execução de estratégias de ensino que permitam alcançar progressos no desenvolvimento.

Em outra ocasião, nas aulas de Educação Física, por ser em grande maioria fora da sala de aula, ele sempre estava presente, se envolvia da sua forma e era perceptível o seu interesse pelas atividades de correr, em que todos os alunos movimentavam-se pelo espaço, e enquanto professora buscávamos sempre a participação dele, estimulando e motivando-o a se envolver ativamente no processo de ensino e aprendizagem.

Em um momento das aulas de Educação Física de sua turma, no qual um dos

materiais utilizados foi a bola, ele olhou pra bola, chegou perto dela e chutou, essa foi a primeira vez que presenciei ele chutando uma bola e realizando o movimento com habilidade. Ao ver essa ação, em busca de estimular ainda mais o interesse por este material, jogamos a bola para perto dele e sua reação foi não responder a essa atitude. Continuamos observando, em seguida ele voltou, deitou por cima da bola e depois chutou novamente. Diante da ação do educando, podemos fazer a relação com o que Lima e Lima (2009, p. 107) destacam:

[...] recorra ao maior especialista que você tem à frente para lhe ensinar como o aluno com deficiência aprende: o próprio aluno com deficiência. Só ele poderá lhe ensinar como ele aprende, como gosta de aprender; como você e ele podem fazer do processo de ensino e aprendizagem uma experiência rica para ambos.

Os autores ainda acrescentam que “[...] para o aluno aprender, primeiro, deve o professor permitir-se ser ensinado pelo aluno” (2009, p. 107). Dessa maneira, percebemos o quanto é importante estabelecer o diálogo com cada educando e está aberto para as trocas de ensino e aprendizagem que pode ser estabelecida entre o professor e o aluno com deficiência, através do respeito as diferenças e especificidades de cada um.

Durante aulas de Educação Física realizadas com outras turmas, muitas das vezes Azul estava por lá, em um desses momentos os alunos estavam correndo e ele também se envolveu na atividade, quando de repente vários alunos estavam expressando medo, se afastando dele, foi quando intervimos e perguntamos a todos se Azul estava fazendo algo com eles. Logo responderam que não, com isso explicamos que ele não ia fazer nada com a turma, só estava ali porque também queria brincar juntamente com eles, e assim, após a conversa todos voltaram a desenvolver a proposta da aula. Esse foi o dia que Azul passava e beijava a cabeça de professores e alguns alunos, no qual percebemos por meio das expressões corporais estabelecidas por ele o quanto estava gostando de participar daquele momento.

Para dialogar a respeito do que foi destacado acima, Lima (2010, p. 151) enfatiza que “[...] enquanto sujeitos de um processo participativo, devemos gerar novos fluxos de reflexão sobre o ser humano em suas diferentes interfaces organizacionais”. Deste modo, percebemos a importância de refletir juntamente com nossos alunos a respeito da importância de ressignificar nossos conceitos e valores, buscando assim, o respeito entre todo e qualquer indivíduo.

Lima (2010, p. 151) ainda acrescenta que:

A busca de ações educacionais na perspectiva de uma Educação Física da qual todas as crianças possam participar envolve paradigmas atitudinais e ideais. Para tanto, é indispensável ressignificar nossos paradigmas para que a educação possa se concretizar sem preconceitos, não somente relacionados às pessoas com deficiência, mas para todos.

Dessa maneira, enquanto educador temos que dialogar com nossos alunos não

somente os ensinamentos a respeito do procedimental, do que fazer, temos também o papel fundamental na construção de valores e atitudes, de modo que todos os educandos participem de forma efetiva nas ações educacionais, seja ele com ou sem deficiência.

O desenvolvimento de Azul nas aulas de Educação Física foi crescendo gradativamente, como também o cuidado dos demais da turma com ele, no qual foram estabelecendo interação em nossas atividades e em sala de aula. Alguns alunos, por exemplo, estabeleceram confiança e respeito com Azul e esses recebiam dele beijos na cabeça.

A nossa última aula do ano foi como se Azul tivesse mostrando o quanto ele aprendeu e construiu saberes durante as aulas de Educação Física, pois ele participou efetivamente e muito ativo de tudo, experimentando diferentes formas de utilizar o bambolê, brincou de tica com os demais alunos, sendo esta uma das atividades que ele gostava. Então, percebemos o quanto ações pedagógicas que busque estimular o educando contribuem na sua formação enquanto sujeitos/cidadãos e ver esse resultado, acompanhando-o durante oito meses, nos fez crescer juntamente com ele, pois buscávamos a sistematização de atividades, almejando sua participação durante a proposta de ensino através de aulas abertas que possibilitasse o seu envolvimento de maneira que considerasse sua subjetividade.

#### 4 | CONCLUSÃO

Portanto, através das aulas inclusivas visando a participação de todos, percebemos que por meio do diálogo, do incentivo a participação, da estimulação e das provocações realizadas durante as aulas de Educação Física, contribuímos para o desenvolvimento de Azul, respeitando suas especificidades e acreditando nas suas potencialidades.

Deste modo, Azul nos mostrou o seu crescimento durante o tempo que passamos acompanhando, apresentando gradativamente o envolvimento na proposta de ensino e aprendizagem, o que nos faz acreditar ainda mais nas possibilidades de uma educação inclusiva.

Além disso, a escola em sua totalidade, considerando a prática pedagógica do professor, tem um papel fundamental para que a educação inclusiva de fato seja vista neste espaço, de maneira que considere as diversidades existentes em nossa sociedade e diante da heterogeneidade é preciso promover diversas formas de aprendizagem, considerando as especificidade de cada educando.

#### REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. M. **A prática docente inclusiva**. In: Múltiplos olhares sobre a inclusão. Martins, L. A. R.; SILVA, L. G. S. (Org.). – João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

LIMA, S. M. T. Práticas pedagógicas na educação física para pessoas com necessidades educacionais especiais: algumas possibilidades. In: **Educação física e os desafios da inclusão**. Chicon, J. F.; Rodrigues, G. M. (Org.). – Vitória, ES : EDUFES, 2010.

LIMA, F. J.; LIMA, R. A. F. A educação inclusiva se faz, fazendo: dicas para professores. In: **Múltiplos olhares sobre a inclusão**. Martins, L. A. R.; Silva, L. G. S. (Org.) – João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

MACHADO, M. L. S. **Educação e terapia da criança autista**: uma abordagem pela via corporal. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física. Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano. – Porto Alegre: UFRGS, 2001.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**. O que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Moderna, 2006.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. Colaboradores Peres, J. A. S. ... (et al.). – 3ª. Ed. – 9. reimpr. – São Paulo : Atlas, 2008.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi – 2.ed. – Porto Alegre : Bookman, 2001.

## HIPÓXIA NEONATAL E A EXPERIÊNCIA DA INCLUSÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES/ RJ

### **Ana Paula Silva Andrade Jorge**

Pós Graduação em Cognição e Linguagem  
Universidade Estadual do Norte Fluminense

Darcy Ribeiro

Campos dos Goytacazes, RJ

### **Ana Luiza Barcelos Ribeiro**

Pós Graduação em Cognição e Linguagem  
Universidade Estadual do Norte Fluminense

Darcy Ribeiro

Docente UNESA e FAMESC

Campos dos Goytacazes, RJ

### **Bianka Pires André**

Docente Pós Graduação em Cognição e  
Linguagem – Universidade Estadual do Norte

Fluminense Darcy Ribeiro

Campos dos Goytacazes, RJ

**RESUMO:** A inclusão escolar de alunos com deficiência tem trazido nas últimas décadas muitas discussões, teorias e práticas a fim de garantir a permanência e o sucesso destes alunos, o presente trabalho tem o objetivo de relatar as experiências docentes frente à inclusão de um aluno diagnosticado com hipóxia neonatal, com sequelas generalizadas, matriculado regularmente no terceiro ano do ensino fundamental de uma escola privada do município de Campos dos Goytacazes/RJ, com uma abordagem crítico-reflexivo de cunho descritivo-compreensivo. Os docentes

mostraram-se atentos as especificidades da criança, reconhecendo que a mesma possui um tempo diferenciado para o processo de aprendizagem, as professoras não possuem uma formação inicial para o atendimento aos alunos com deficiência, porém já realizaram formação continuada e a metodologia interacionista utilizada pela escola contribui para o processo inclusivo e a aprendizagem dos alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão Escolar, Hipóxia Neonatal, Relato de Experiência

**ABSTRACT:** The schooling of students with disabilities has brought the last lessons, many discussions, theories and practices to achieve a permanence and the success of students, the present work aims to report as face-to-face teaching experiences of a student diagnosed with neonatal hypoxia, with generalized sequelae, enrolled in the third year of elementary education at a private school in the city of Campos dos Goytacazes/RJ, with a critical-reflective approach of a descriptive-understanding nature. Teachers were selected as the specificities of the child, recognizing the same over time in a learning process, as teachers do not have an initial training to care for students with disabilities, but have already carried out the ongoing training to an interactionist goal contributing to the inclusive

process and student learning.

**KEYWORDS:** School Inclusion, Neonatal Hypoxia, Experience Report

## 1 | INTRODUÇÃO

Nos últimos anos a educação brasileira tem sofrido muitas modificações, tanto nas unidades públicas quanto privadas, tem aumentado o número de matrículas de alunos com deficiência na rede regular de ensino, tendo seu acesso garantido pela legislação vigente e sua permanência e sucesso tem sido discutido por diversos autores que assim como Stainback e Stainback (1999, p. 21) acreditam que o ensino inclusivo pode ser definido como “a prática da inclusão de todos – independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras onde as necessidades desses alunos estejam satisfeitas”.

A inclusão escolar constitui-se em um desafio a ser enfrentado pelos governos, pela família, pela escola, pelos alunos e professores, na medida em que, como um processo contínuo, depende da contribuição de todos. É proporcionar condições para o acesso, permanência e desenvolvimento humano do aluno com deficiência, seja ela de ordem visual, mental, motora ou auditiva em salas regulares, pretendendo retomar o respeito humano, às diferenças e a dignidade, no sentido de proporcionar ao aluno condições de acesso a todos os recursos da sociedade por parte segmento escolar (KELMAN, 2010).

Uma escola que atenda às necessidades de todos indiscriminadamente tornou-se uma emergência, havendo a necessidade de minimizar a discriminação e o preconceito, pois cada um tem o direito de ter o seu espaço e esse direito educacional é reforçado pela Lei 9394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira, que situa no cap.V, art.58, que a educação especial deve ser “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais”.

O presente trabalho relata a experiência de um aluno com hipóxia neonatal que caracteriza-se pela redução ou falta de oxigênio ( $O_2$ ) para o feto, ela pode ocorrer antes, durante ou após o parto, suas consequências variam de acordo com a intensidade de redução do oxigênio e o tempo de duração da mesma. A hipóxia, portanto, pode se apresentar por lesões graves, de maneira branda ou sem deixar sequelas. O aluno descrito em nosso relato possui sequelas generalizadas, conforme laudo médico.

Baseado na classificação internacional de doenças (CID 10), pode-se dizer que a hipóxia neonatal, classificada como P-20, caracteriza-se por transtornos respiratórios e cardiovasculares específicos do período perinatal, são eles: acidose, anóxia, asfixia, hipóxia, sofrimento fetal ou intra-uterina (o), seguidos de desconforto, dificuldade, batimentos cardíacos fetais anormais, mecônio no líquido e passagem do mecônio. Conforme descrito por Berger(1999), a hipóxia isquemia (HI) desencadeia ações lesivas ao sistema nervoso, geralmente devido a complicações gestacionais ou durante

o parto, chegando a causar danos encefálicos.

Miranda (2003) relata que de acordo com a Associação Americana de Deficiência Mental (AAMR) o manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSMIV), deficiência mental é definida pelo estado de redução notável do funcionamento intelectual, sendo este inferior à média, tendo início durante o desenvolvimento da criança associando-se a limitações no mínimo em duas: comunicação, cuidados pessoais, atividades de vida diária, habilidades sociais, utilização dos recursos comunitários, autonomia, aptidões escolares, lazer e trabalho.

## **2 | METODOLOGIA**

Com o objetivo de relatar a experiência docente frente às limitações apresentadas por um aluno do terceiro ano do ensino fundamental, com diagnóstico de Hipóxia Neonatal, em uma escola da rede privada do município de Campos dos Goytacazes/ RJ, foram aplicados questionários do Google forms aos professores que o acompanharam o primeiro ano do ensino fundamental e para a família.

Trata-se de um relato de experiência de abordagem crítico-reflexivo de cunho descritivo-compreensivo. Onde observa-se que há um reconhecimento por parte dos docentes da necessidade de se dedicar uma atenção diferenciada ao aluno para que o mesmo responda aos comandos e orientações propostas, havendo ainda o reconhecimento em relação a necessidade da formação continuada para contribuições sobre métodos pedagógicos inclusivos.

## **3 | RELATOS E DISCUSSÕES**

O presente relato trata-se de uma criança do sexo masculino, com sete anos de idade, devidamente matriculada no terceiro ano do ensino fundamental, em uma escola da rede privada no município de Campos dos Goytacazes- RJ; com diagnóstico de Hipóxia Neonatal moderada, segundo o laudo médico, mesmo após realizar exames indicados para tal diagnóstico, não é possível discriminar qual área cerebral está mais afetada, por se tratar de sequelas generalizadas, sendo indicado a este paciente um tratamento multidisciplinar.

A idade da mãe durante a gestação era de vinte anos de idade, apresentou hipertensão arterial, culminando em um parto prematuro com 34 semanas de gestação. Segundo Chain (2008) a hipertensão arterial tem como consequências fetais o baixo peso da criança, crescimento restringido e a prematuridade. Após rompimento da bolsa e perda total do líquido amniótico, foi diagnosticado pelo médico obstetra o sofrimento fetal, sendo realizado um parto cesariano, que ocorreu após 12 horas que a paciente havia dado entrada em um hospital do seu município em trabalho de parto.

A criança em questão, segundo relato da família foi estimulado a desenvolver suas habilidades cognitivas desde muito cedo, por meio de livros e brinquedos pedagógicos para faixa etária equivalente. O paciente começou a frequentar a escola com um ano de idade, tendo trocado de ambiente escolar algumas vezes, estando na escola em questão desde as séries finais da educação infantil e vem sendo acompanhada pela equipe multidisciplinar da unidade educacional, composta por psicólogo, nutricionista, dentista e pedagoga desde então, por apresentar necessidades diferentes em relação aos demais colegas da classe.

A criança após nascer não chorou, foi encaminhada para Unidade de Terapia Intensiva -Neonatal, onde permaneceu internada por alguns dias, não foi alimentada com leite materno, mas apresentou desenvolvimento normal das funções motoras como: firmar o pescoço, engatinhar, sentar e andar.

A mãe e as docentes relatam que as dificuldades foram intensificadas durante e após a alfabetização, onde aumenta a complexidade dos conteúdos e a necessidade de uma maturação cognitiva que o aluno não demonstra possuir.

Sasaki (1997) acredita que a inclusão social é a forma pela qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, essas também se preparam para assumir seus papéis na sociedade, sendo esse também o papel da escola, incluir para preparar para o convívio social.

As professoras que o acompanham desde o primeiro ano do ensino fundamental, descrevem-no como uma criança calma, que apresenta boa relação com os colegas da turma, professores e demais funcionários da escola, além, de demonstrar boa vontade e interesse em realizar com êxito as atividades propostas para a turma. Percebe-se que há uma necessidade especial para que o processo de ensino e aprendizagem não se torne traumático ou cercado pelo medo de não ser capaz, mas, que ocorra de maneira tranquila, prazerosa e eficaz. Apesar de 40% dos professores que ministram ou já ministraram aulas para este aluno, pelo período mínimo de 12 meses, relatarem que o mesmo apresenta uma dificuldade significativa para acompanhar os conteúdos e suas respectivas atividades, a escola ainda não adapta as atividades pedagógicas para este aluno, como previsto pela Lei de Diretrizes Bases da educação Nacional de 1996, nº 9394 em seu artigo 59, onde decreta que os sistemas de ensino devem assegurar os alunos com necessidades especiais, adaptando currículos, métodos, técnicas e recursos educativos para atender às suas necessidades e em relação aos docentes, garante que estes devem ser especializados para realizar tal atendimento e capacitados para promover a integração desses alunos em classes comuns.

Neste caso em questão, todos os professores responsáveis por alguma disciplina lecionada ao discente possuem formação superior em sua área de atuação, entretanto, nenhum deles possui especialização voltada para a atuação na inclusão de alunos com deficiência, todos estes docentes, porém, alegam já terem participado de cursos e/ou palestras com temáticas inclusivas e julgam eficazes suas metodologias e ações

para promover o aprendizado do aluno em questão.

A formação do professor não deve ser diferenciada para o ensino regular e para a educação inclusiva ou especial, ela deve preparar a todos os professores para trabalhar com a diversidade, um professor reflexivo de sua prática assim como acrescenta Carvalho (2003, p.169):

Pensar na formação de professores não se deve ficar resumida a métodos de ensino, num pragmatismo que desconsidera a teoria e desvaloriza inclusive a construção de teorias, a partir da própria prática. Mas para esta construção, além da bagagem teórica, o professor necessita estimular sua capacidade crítica e reflexiva, para se perceber e agir como pesquisador.

A formação do professor se faz necessária para que ao se deparar com a diversidade esteja preparado para reformular sua prática e consolidar uma prática inclusiva. Martins (2012), nos explicita sobre a necessidade de melhoria que deve ocorrer no sistema escolar, com o aprimoramento do sistema de gestão, da atuação dos profissionais e do processo de ensino e aprendizagem. Assim é importante que todos os profissionais estejam devidamente capacitados para atuarem de forma segura. Para este relato, vale ressaltar que a maior parte dos profissionais da educação envolvidos na formação deste aluno, afirmam que o mesmo desenvolve as atividades propostas de maneira eficiente, mesmo demandando mais tempo e necessitando algumas vezes de um auxílio mais direcionador que os demais, relatam isso acreditando que por se tratar de uma escola com metodologias interacionistas, que tem por fundamento o pressuposto que o sujeito é construtor de seu próprio conhecimento, o aluno com laudo de hipóxia neonatal consiga caminhar na medida que realiza suas interações com o meio e com os outros.

Assim a base do modelo é a (inter) ação entre sujeito e meio exterior (o objeto). A aprendizagem é, por excelência, ação, construção, tomada de consciência da coordenação das ações. As Teorias Interacionistas do desenvolvimento apoiam-se na ideia de interação entre o organismo e o meio. A aquisição do conhecimento é entendida como um processo de construção contínua do ser humano em sua relação com o meio. “Organismo e meio exercem ação recíproca” (FOSNOT, 1998). Portanto, a interação acontece com o meio ambiente a partir de respostas aos estímulos externos, onde o indivíduo analisa, organiza e constrói seu conhecimento (COLL,1992,p.164).

Neste contexto, professores relatam como elas percebem o desempenho do aluno nas aulas, em que efetivamente a metodologia interacionista é aplicada:

*“ Porque a aprendizagem parte do conhecimento e vivência que o determinado aluno tem, tornando-o mais ativo no processo e conseqüentemente mais motivado.”*(Professor 1)

*“Ele descobre que tem outras habilidades, e comemora com isso, mas algumas vezes são requeridas habilidades anteriores, na qual pode desencadear dificuldades para ele naquele momento, mas ele não percebe isso como uma cobrança e sim com*

*uma brincadeira e não se irrita, ou mostra ansioso.”( Professor 2)*

Sob este mesmo paradigma, o interacionismo de Vygotsky, apresenta ênfase no aspecto interacionista, pois considera que é no plano intersubjetivo, isto é, na troca entre as pessoas, que as funções mentais superiores têm origem (FOSNOT, 1999; BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002, p. 107). Neste caso, mesmo tendo as funções mentais afetadas pela hipóxia o aluno, se esforça em desenvolver estas conexões por se sentir motivado a participar de maneira ativa e desafiadora dentro do seu nível cognitivo.

Quando questionados em relação a maior dificuldade em lidar com este aluno, diagnosticado com hipóxia, os docentes relataram a dificuldade de concentração e a demora para responder os estímulos físicos ou mentais, sendo estes comportamentos característicos desta da doença, portanto, ressaltam a perceptível melhora nos três últimos meses que o paciente está fazendo uso contínuo e acompanhado de uma medicação específica, conforme orientações médicas.

*“ Ele se distrai facilmente e se isola. Fica em silêncio ou fica observando algo que esteja acontecendo ao seu redor, e esquece que a aula está acontecendo.”(Professor 3)*

*“Velocidade de resposta, tanto física quanto intelectual. Há uma demora para haver reação ao estímulo.”(Professor 4)*

Segundo a família a criança faz bons relatos do ambiente escolar, apesar de apresentar limitações para com o restante da turma, ele se sente acolhido e gosta de ir a escola, se mostra sempre motivado a tirar boas notas e se destacar para as professoras.

*“ Ele ama a escola! Na outra acho que não seria assim, porque tem muita prova, essas coisas de escrever mesmo, igual antigamente, quando eu tinha que fazer e ele tem muita dificuldade pra gravar, ele se desespera quando precisa gravar alguma coisa e me deixa desesperada também. Agora as avaliações são jogos, brincadeiras e competições, ele gosta e tem conseguido notas boas.”(Mãe)*

## 4 | CONCLUSÃO

A inclusão escolar tem surgido em resposta a obrigatoriedade legal e tem exigido do corpo docente uma formação específica que atenda a diversidade deste público, visto as especificidades de cada indivíduo, neste contexto, os docentes desta unidade educacional tem buscado a formação continuada que atende a esta demanda.

O desenvolvimento das atividades tem propiciado aos docentes uma aproximação com a criança, criando laços que ultrapassam os muros da escola e facilitam o processo de aprendizagem, que nestes casos são regados de inseguranças e incertezas, a metodologia interacionista sem dúvida tem facilitado o acompanhamento da aula pela criança.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- CARVALHO, R. E. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem**. 3ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- CHAIM, SRP. OLLIVEIRA, SMJV, KIMURA, AF. **Hipertensão arterial na gestação e condições neonatais ao nascimento**. Acta Paul Enferm 2008; 21(1):53-8.
- COLL, C. **As contribuições da Psicologia para a Educação: Teoria Genética e Aprendizagem Escolar**. In LEITE, L.B. (Org) Piaget e a Escola de Genebra. São Paulo: Editora Cortez, 1992. p. 164-197
- FOSNOT, C. T. (Org.) **Construtivismo: teoria, perspectivas e prática pedagógica**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- FOSNOT, C. T. (1999). **Construtivismo: Uma Teoria Psicológica da Aprendizagem**. In C. T. Fosnot (1999), Construtivismo e educação- Teorias, perspectivas e práticas (pp. 23-58). Lisboa: Instituto Piaget.
- KELMAN, C. A. Sociedade, Educação e Cultura. In: KELMAN, C.A.. Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar. Brasília: Ed. UnB, 2010. p. 38-53.
- MARTINS, L. A. R. **Reflexões de professores com vistas à educação**. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. (Org). O professor e a educação inclusiva – Formação, práticas e lugares. Bahia: EDUFBA, 2012. p. 25-38.
- MIRANDA, LP. ROSEGUE, R. FIGUEIRAS, ACM. **A criança e o adolescente com problemas do desenvolvimento no ambulatório de pediatria**. J Pediatr (Rio J). 2003;79 Suppl 1:S33-42
- SASSAKI, R. K.. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- STAINBACK, S. STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999
- TEIXEIRA, E. C. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. **Revista AATR**, 2002. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/57253448/03-Aatr-Pp-Papel-Políticas-Publicas>. Acesso em: 28/07/2018.

## LINGUAGENS ARTÍSTICAS E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Gilvânia Maurício Dias de Pontes**  
(NEI/CAp/UFRN) - Natal/RN

**Lucineide Cruz Araújo**  
(NEI/CAp/UFRN) – Natal/RN

**Natália Medeiros de Oliveira**  
(UFRN) - Natal/RN

**RESUMO:** O texto trata da participação de crianças com necessidades educativas especiais em um projeto de trabalho com as linguagens das Artes Visuais – pintura, fotografia e desenho. O projeto foi desenvolvido em uma turma 3 do Núcleo de Educação da Infância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) – contando a participação de duas professoras, três bolsistas e 22 crianças na faixa etária entre 4 e 5 anos. Discute-se a construção de práticas pedagógicas em Artes Visuais que observem as crianças como protagonistas da organização de projetos pedagógicos na Educação Infantil. A partir da narrativa reflexionada das experiências vivenciadas com as crianças em torno dos temas Flores e Linguagem fotográfica, observa-se como se deu a participação das crianças com necessidades educativas especiais nas experiências propostas ao grupo. No tema flores abordou-se a obra de Van Gogh e Monet para responder a questões lançadas pelas crianças sobre as flores. Foi possível propiciar

situações de leitura e produção de imagens às crianças nas linguagens do desenho e da pintura. Esse tema foi abordado durante um bimestre e, em continuidade a ele, observou-se que na contextualização da obra de Monet as crianças interessaram-se, também, pela fotografia, observada em materiais de pesquisa sobre o pintor. Diante dessa constatação, as professoras da sala, propuseram às estudantes, participantes do Projeto de Extensão “Artes Visuais na Educação Infantil: formação de mediadores na escola da infância”, a organização de um processo de intervenção cujo objetivo era o desenvolvimento da linguagem fotográfica com as crianças.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão; Educação Infantil, Artes Visuais.

**ABSTRACT:** The text is about the participation of children with special educational needs in a work project with Visual Arts languages - painting, photography and drawing. The project was developed in group 3 from the Childhood Education Center of the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN) - with the participation of two female teachers, three scholarship students and 22 children aged between 4 and 5 years old. We discuss the construction of pedagogical practices in Visual Arts which consider children protagonists of the organization of pedagogical projects in Early Childhood Education. From the

reflective narrative of the experiences lived with children around the themes Flowers and Photographic Language, it was observed the participation of children with special educational needs in the experiences proposed to the group. In the flowers theme, the work of Van Gogh and Monet was approached to answer questions posed by children about flowers. It was possible to provide situations for reading and producing images to children in drawing and painting languages. This theme was approached during a two-month period and, along with it, it was observed that in the contextualization of Monet's work the children were also interested in photography, observed in research materials about the painter. In light of this observation, the class teachers proposed to the students, participants in the Extension Project "Visual Arts in Early Childhood: training mediators in the childhood school", the organization of an intervention process whose objective was the development of the photographic language with children.

**KEYWORDS:** Inclusion; Early Childhood Education, Visual Arts.

## 1 | INTRODUÇÃO

Este artigo relata algumas das vivências propostas às crianças da Turma 3 do NEI/CAP/UFRN no campo das Artes Visuais. Esse processo envolveu experiências nas quais as crianças tiveram contato com os instrumentos necessários a produção de imagens fotográficas, como celulares e câmeras; conheceram um pouco da história da fotografia, através do estudo contextualizado da obra de Monet e do manuseio de câmeras antigas; vivenciaram experiências de escolha e enquadramento de imagens, expressando o que viram através de desenhos; manusearam câmeras para fotografar detalhes do ambiente escolar, especialmente os espaços abertos como jardins e parques; exerceram a leitura de imagens da arte para representarem personagens da obra de Monet e fotografarem uns aos outros. Ao final do projeto, professoras, bolsistas e crianças organizaram exposição "Olhares: fotos e desenhos da turma 3", aberta a comunidade escolar e outros interessados.

Para organização desse projeto utilizou-se como referência a Abordagem Triangular (BARBOSA, 2009), estudos sobre leitura e construção do olhar sensível (PILLAR, 2014), estudos sobre a concepção de experiência estética (DEWEY, 2010); estudos sobre as linguagens artísticas no currículo da Educação Infantil (PONTES, 2001) e a organização de experiências estéticas com crianças (PONTES, 2013); fotografia como linguagem e inclusão (ALVES, 2002).

Com esse tema foi possível observar a interação das crianças com as linguagens das artes visuais, assim como as relações que estabeleceram com as imagens em momentos de leitura e produção de pinturas, desenhos e fotografias. Nesse movimento as crianças com necessidades educacionais especiais atuaram como sujeitos das experiências e produziram suas imagens, tendo respeitadas suas singularidades e possibilidades de expressão.

## 2 | ARTES VISUAIS E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O *Referencial curricular nacional para a educação infantil- RCNEI* (BRASIL, 1998) propõe alguns eixos do trabalho pedagógico no que diz respeito à educação de crianças na faixa etária dos 0 a 6 anos de idade. Dentre os objetivos desta fase, o documento ressalta a importância do ensino/aprendizagem das diferentes linguagens inseridas em diversos tipos de situações de comunicação e expressão, de modo que o educando possa compreender e ser compreendido, contribuindo diretamente para a construção de seu conhecimento. Dessa forma, podemos perceber que a Arte em suas linguagens é um importante campo de conhecimento na educação infantil, promovendo o desenvolvimento da consciência crítica e autonomia, além de potencializar a capacidade expressiva da criança possibilitando que possa se colocar como sujeito leitor e produtor de linguagens. Mas, para tanto, cabe ao professor proporcionar vivências, pedagogicamente significativas, nas quais as crianças tenham oportunidade de entrar em contato com as várias dimensões do campo da arte, como a música, o teatro, a dança, e as artes visuais.

Esses objetivos gerais, referendados no RCNEI são válidos também quando nos referimos à inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais (NEE) na educação infantil. Em conformidade com Bruno (2006), não há um currículo especial, porém, algumas alterações e adaptações devem ser realizadas no que diz respeito à metodologia, conteúdo e objetivos específicos, de modo que o processo didático proporcione o desenvolvimento da aprendizagem e a participação ativa dessas crianças nas mais variadas práticas sociais.

A educação inclusiva utiliza estratégias diferenciadas de ensino, complementando e modificando o planejamento curricular de acordo com as necessidades de aprendizagem das crianças, levando em consideração seu contexto sociocultural, bem como seus conhecimentos prévios, suas habilidades e possibilidades. Conhecer as dificuldades do educando também é algo fundamental, visto que poderão ser pensadas novas atividades e desafios que permitam seu progresso cognitivo, socioafetivo e comunicacional (BRUNO, 2006).

Oliveira (2011) ressalta:

A efetiva operacionalização das necessárias mudanças no cotidiano escolar para o atendimento das crianças com necessidades educativas especiais em creches e pré-escolas parte de duas considerações: a de que todas as crianças, sem exceção, têm eficiências e deficiências em suas formas de se relacionar com o mundo e a de que devemos trabalhar para a ampliação de suas eficiências. Com isso se procura garantir ocasiões de múltiplas interações nos ambientes das creches e pré-escolas, não excluindo de forma alguma a criança com necessidades educacionais especiais, de modo que todas as crianças tenham a oportunidade de aprender com as contribuições de cada um de seus colegas, em uma relação de alteridade. (OLIVEIRA, 2011, p. 256)

Diante do exposto, destaca-se que a convivência enriquece o processo de aprendizagem, tanto para as crianças com NEE, como para aqueles que interagem

com elas. Segundo Oliveira (2011), educar para a cidadania envolve conhecer a realidade do outro, trocar experiências e formar atitudes solidárias, descobrindo seus próprios direitos e deveres, bem como os direitos e deveres do outro. Sendo assim, a educação inclusiva é uma importante dimensão do trabalho docente para o combate à intolerância, desvelando preconceitos e cultivando o conhecimento com base no respeito às diferenças de cada um.

Portanto, como qualquer outro educando, é preciso que a criança com necessidades educativas especiais tenha acesso às formas de linguagem já citadas anteriormente. De acordo com Pontes (2001), na educação infantil, o campo de conhecimento da Arte pode ser observado em seus usos de linguagem, que possibilitam a expressão e comunicação de pensamentos/sentimentos, e como uma área com conhecimentos específicos culturalmente construídos, aos quais a crianças pode ter acesso contando com a mediação do professor. Os componentes curriculares da área de Artes possuem função expressiva e comunicativa, assim como estruturas específicas que os distinguem dos componentes de outros campos de conhecimento. Por isso, para falar sobre artes na educação infantil se faz necessário observar as demandas específicas do desenvolvimento expressivo das crianças, o seu repertório cultural e o repertório cultural ao qual podem ter acesso.

Corroborando com Freire (2011), antes de aprendermos a ler signos e palavras, nossa primeira leitura é voltada para o mundo e nossas próprias relações com ele. O educando está, desde cedo, cercado por visualidade e práticas culturais, ele interage com o meio e com o outro todo o tempo. Dessa forma, seu repertório é construído e ressignificado, de modo que ele passa a compreender a realidade ao seu redor e a si mesmo como parte dessa realidade, atuando como produtor de cultura. Nesse diálogo como o entorno, a criança lê e atribui sentido para o mundo. Concordando com Freire, Pontes (2001), acrescenta que:

O processo de elaboração desse repertório passa, contudo, pela capacidade de representar a realidade através de linguagens. A compreensão de linguagens e a construção de possibilidades de comunicação e expressão acontecem no exercício prazeroso dessas ações, isto é, as crianças aprendem a realidade e atribuem a ela significados quando atuam ludicamente como leitores e produtores de representações. (PONTES, 2001, p. 120)

Ainda segundo a autora, com o objetivo de ampliar o repertório de linguagens e as possibilidades expressivas da criança, o professor deve articular mediações promovam o acesso e instiguem leituras às mais variadas formas de imagens e representações.

A organização de situações de mediação é o desafio com o qual se depara o professor de Educação Infantil na abordagem das linguagens artísticas como crianças. Partindo do princípio de que as crianças são singulares e já possuem experiências de leituras de mundo, ao professor é fundamental retomar essas experiências anteriores quando da organização de situações de aprendizagem da arte, assim também deve

ocorrer com as crianças com NEE, que, como qualquer outra criança, é leitora de mundo e leitora de imagens. Mas, a leitura de cada criança é singular como também o é o sentido que atribuem ao seu contato com imagens, sejam elas do cotidiano ou do repertório artístico.

De acordo com Pillar (2014), a leitura que fazemos nunca será a mesma de outra pessoa, pois o significado que atribuímos perpassa toda nossa experiência de vida, o modo como vemos o mundo e nossas relações, bem como nosso contexto histórico e sociocultural. Assim é preciso considerar as especificidades de cada criança quando da leitura de imagens e produção em linguagens artísticas. As crianças como NEE também trazem experiências e atuam para significar objetos, imagens e situações aos quais estão expostas cabendo ao professor observar como ocorre a interação dessas crianças nas experiências propostas.

Na organização do projeto com a linguagem fotográfica, que sucedeu ao Tema de Pesquisa Flores, práticas que originaram esse trabalho, tomou-se como referência para organização das situações de aprendizagem a Abordagem Triangular para o ensino da Arte (BARBOSA, 2009). Tal abordagem defende que a aproximação aos conhecimentos do campo da Arte pode ocorrer pela articulação de três ações, que interagem e se complementam como um movimento de ziguezague: ler/contextualizar/fazer/contextualizar/ler/fazer/contextualizar/fazer/ler. Esse desencadeamento de ações como em um sistema envolve a criança como um todo articulando, a todo o momento, cognição e emoção para significar os objetos de conhecimento da Arte.

Outra referência que permeou a construção das situações de aprendizagens foi a de experiência educativa e experiência estética em Dewey (2010a; 2010b). Para esse autor o que caracteriza a experiência educativa é a possibilidade de que uma experiência se desdobre em outras, configurando uma continuidade de experiências que possibilitam ao sujeito diferentes aprendizados. A dimensão estética da experiência diz respeito à observação dos desdobramentos e completude de uma experiência. Uma experiência para ser educativa precisa chegar a uma conclusão e, para tanto, demanda que o ser que atua em experiência esteja apreciando o que faz no momento mesmo em que realiza a ação sobre o objeto e situações. A dimensão estética faz parte da vida cotidiana, visto que permeia a construção de experiências com diferentes intencionalidades e, mais especificamente, faz parte da produção e apreciação da Arte.

Outro aspecto a ser ressaltado, quando se trata de experiência estética é que ela ocorre integrada a vida e a cultura, isto é não acontece sem que se tenha em sua estruturação a inter-relação entre a formação e inserção cultural do sujeito que atua produzindo e sofrendo a experiência. Portanto ao organizar as situações de aprendizagens das linguagens das Artes Visuais o professor deve estar atento ao repertório de vivências culturais das crianças e o repertório ao qual elas podem ter acesso.

O sujeito atua enquanto sofre a experiência, isso significa que há transformação

enquanto a criança age sobre e para conhecer algo. Essa transformação, também, configura o caráter educativo da experiência. A criança ao agir nas situações também aprecia o que está fazendo e se transforma. Assim a criança, em contato com o mundo de forma significativa, o faz de corpo inteiro acionado todos os sentidos para conhecer o mundo que a rodeia.

### 3 | PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ARTE/INCLUSÃO

O desejo de trabalhar a linguagem fotográfica com as crianças da turma 3 decorre da observação de que seria possível dar continuidade às experiências vivenciadas pelas crianças durante o desenvolvimento do estudo sobre Flores. No trabalho sobre Flores uma das questões que desencadearam as situações de aprendizagem dizia respeito a conhecer e nomear os tipos de flores existentes nos jardins da escola. Para tanto as crianças caminharam pelos espaços da escola observando flores e coletando algumas amostras para serem analisadas, em grupo, na sala de referência. Para as crianças com NEE esse trajeto pelo entorno da escola foi realizado, ora com a aproximação de uma das professoras, ora com o auxílio de outras crianças, organizadas em duplas ou em trios. Após a caminhada, e coleta, as flores eram observadas e comparadas na sala de referência, as crianças com NEE foram solicitadas a tocar e selecionar flores, sozinhas ou com o auxílio dos colegas. A mediação ocorreu desencadeada pela apresentação das flores para o grupo e se estruturou na interação das crianças com as imagens de seu cotidiano - jardins da escola -, com o diálogo com as professoras e colegas para leitura das imagens do cotidiano.

Nos primeiros contatos das crianças com as flores da escola foi percebida a necessidade de conversar com o jardineiro para esclarecimentos sobre os tipos de flores e seu cultivo. Foi organizado outro momento de observação do jardim, contando com a mediação do jardineiro. Além da observação, em outro dia, o jardineiro foi entrevistado pelas crianças na sala de referência. A organização em roda permitiu que todas as crianças participassem da entrevista, mas algumas crianças preferiram ficar em outro espaço da sala, olhando de longe, entre elas, algumas crianças com NEE. Foi preciso observar e respeitar esse movimento corporal que não significava que as crianças estivessem alheias ao tema, apenas que algumas não conseguiam estar no grupo diante de uma pessoa que não vinha habitualmente à sala.

Para algumas crianças, especialmente aquelas que ainda necessitavam auxílio para oralizar o que estavam aprendendo, organizou-se pranchas com imagens e nome de flores. Essas pranchas foram utilizadas na sala de referência pelas professoras e entregues aos familiares para que o contato da criança com imagens e escrita continuassem em casa.

Em relação às atividades de registros, é importante destacar que, no caso das crianças com NEE, sempre que era feito uma atividade em sala e outra parecida

era enviada para casa, com as orientações para uma mediação eficaz do adulto responsável. Essa atividade era bem detalhada e como orientações bem direcionadas aos responsáveis para favorecer o acompanhamento da criança nessa situação de aprendizagem.

Também fez parte do estudo sobre flores o contato com imagens de flores produzidas por artistas: Van Gogh e Claude Monet. Essas imagens foram apresentadas às crianças de forma física – imagens fixas de reproduções das pinturas dos referidos artistas e imagens em movimento – pequenas animações sobre a obra de Van Gogh e Monet. Com as crianças com NEE foi preciso estar mais próximo quando da apreciação das imagens fixas, ficando perto das crianças quando da observação da imagem, desafiando a observar aspectos diferentes da composição das obras. No caso da apreciação das imagens móveis também foi necessário acompanhar as crianças, mesmo que somente observando sua interação com os vídeos.

Ao grupo foram apresentados vídeos da série Museu de Massinha – Van Gogh e Monet, assim como vídeos antigos que apresentavam Monet pintando em seu jardim em Giverny – França.

As imagens antigas de Monet, assim como sua produção em caricaturas, realizado por esse artista, despertou o interesse das crianças pela temática da fotografia. Como afirma Dewey (2010a) uma experiência educativa está preñe de outras experiências e assim se deu a continuidade de experiências de leitura e produção de imagens do tema flores para o tema fotografia. O tema fotografia foi desenvolvido com a participação das bolsistas do projeto de extensão “Artes Visuais na Educação Infantil: formação de mediadores na escola da infância”, coordenado pela professora Gilvânia Pontes, que também era uma das professoras da turma 3. A imersão de estudantes, dos Cursos de Graduação em Artes Visuais e Comunicação Social, nas turmas de Educação Infantil é um dos objetivos do referido projeto de extensão. As bolsistas participaram, com a orientação da coordenadora do projeto e professoras da turma, do planejamento, organização de situações de aprendizagem, intervenção junto às crianças, registro e avaliação das situações e organização de textos para apresentação em congressos científicos.

Para o trabalho com fotografia, inicialmente, houve a leitura de fotografias produzidas pelas crianças, com câmera, sem a intervenção das professoras. Imagens que ficaram desfocadas, com dedos na lente ou partes do corpo cortadas. O primeiro desafio seria descobrir o porquê as imagens assim se apresentavam. Nesse momento, ao mesmo tempo em que havia a leitura, as bolsistas e professoras registravam o que as crianças já sabiam e desejavam saber sobre a linguagem fotográfica. Com essa observação e registro percebeu-se que as crianças conheciam o manuseio do celular para fotografar, mas não tinha experiências com as câmeras fotográficas.

Nos encontros seguintes as bolsistas e professoras apresentaram às crianças câmeras, filmes e fotos antigas, conversando com elas sobre a história da fotografia. As crianças, entre elas àquelas com NEE, manusearam o material com entusiasmo

e interagiram entre si para conhecer os equipamentos e imagens que foram disponibilizados.

As experiências que se seguiram trataram da diferenciação entre fotografia e pintura, retrato e caricatura, caricatura e retrato. Nesses momentos, também, ocorreu a participação das crianças com NEE, sem que lhes fosse exigido saber, exatamente, definir tais diferenciações.

Estavam presentes, vivenciando as situações, interagindo com as imagens, com os adultos e crianças para conhecer tais representações, mesmo que ao desenhar algumas fugissem do tema.

Das situações de leitura e diferenciação entre imagens, o grupo passou a ser desafiado a exercer o “enquadramento” para produção de novas imagens. Para que as crianças descobrissem o que queriam fotografar e o que deixariam de fora foram organizados jogos de enquadramento em que as crianças, utilizando uma palheta de papel cartão, caminhavam pela escola capturando imagens, que seriam representadas em seus desenhos. Ressaltamos o envolvimento das crianças com NEE nessa situação de aprendizagem, vivenciando com o grupo as ações de procurar e selecionar imagens através do enquadramento. Algumas falando sobre o que estavam observando, outras apenas atuando atentamente.

Após a experiência com o enquadramento, as crianças, em grupo, passaram a percorrer a escola para produzir fotografias de paisagens, quase todas realizaram essa produção sem o auxílio dos adultos, que participaram da experiência acompanhando os grupos e passando a câmera para que todas as crianças pudessem produzir a sua foto. As crianças com NEE seguiram as demais participando da experiência como integrantes dos grupos, sendo auxiliadas por outras crianças, quando necessário.

Desse modo, julgamos fundamental a adaptação do contexto escolar para que de fato possamos analisar as posições que a criança ocupa em relação ao outro, nas interações que estabelece em várias atividades e brincadeiras que acontecem nesses espaços.

Na experiência, que se seguiu a produção de fotografias de paisagens, as crianças assumiram personagens de cenas pintadas por Monet para que outra criança a fotografasse, construindo retratos. Para tanto houve, antes da ação de fotografar, a leitura do quadro “O passeio” ou “Mulher com sombrinha” (Monet), observando o figurino e posicionamentos dos personagens na cena. As meninas se vestiram como a dama representada no quadro e pousaram para que os meninos as fotografassem. Para os retratos dos meninos, foram escolhidas as imagens dos vídeos em que Monet aparece pintando em seu jardim. Os meninos e as meninas providenciaram os figurinos com ajuda das famílias, trouxeram para escola; encenaram as situações representadas por Monet, para que estas se transformassem em retratos produzidos pelos colegas.

Durante o projeto de fotografia foram produzidas imagens em diferentes linguagens, fotografia, desenho, jogos teatrais para construir performances dos

personagens das obras. Essa produção se constituiu em material para experiências de leituras de imagens do grupo de crianças, sob a mediação de professoras e bolsistas. Ao final houve a seleção de imagens para organização da exposição “Olhares: desenhos e fotografias da turma 3”. Na organização da exposição, as crianças participaram da curadoria (escolha das imagens e montagem da exposição), da monitoria – atuaram como mediadores, explicando ao público do que se tratava o trabalho. Nesses momentos, percebeu-se que as crianças com NEE, interagiram ajudando a colocar as imagens no espaço em que seria a exposição e, no dia da exposição, algumas apontavam para o público onde estavam as fotografias em que apareciam. Outras, no entanto, participaram da montagem da exposição, mas não se dispuseram a interagir com o público, tendo sido respeitado essas suas peculiaridades.

As escolas são ambientes coletivos, onde devem se desenvolver práticas de educação e cuidado que contribuam para a formação e a aprendizagem da criança, com vistas ao seu desenvolvimento; e as crianças são diferentes e singulares na sua constituição física, biológica, cognitiva, familiar, religiosa, econômica, etc., e, por isso, desenvolvem hábitos, costumes e valores diferentes umas das outras.

Nesse processo contínuo de ensino e aprendizagem, Brasil (2008), aponta a escola, como instituição que legitima a prática pedagógica e a formação dos seus educandos e que precisa romper com a perspectiva homogeneizadora e adotar estratégias para assegurar os direitos de aprendizagem de todos, tais estratégias dependem das especificidades de cada um, da experiência e da criatividade e observação do professor com sensibilidade e acuidade.

Nesse sentido, acreditamos que quando a escola trabalha com um currículo que atende as singularidades dos alunos tudo torna-se mais viável para o crescimento cognitivo dos alunos e para a construção de uma escola democrática. E pensar em um currículo inclusivo que atenda as singularidades dos alunos, dando oportunidades para que estes desenvolvam a aprendizagem é tarefa de toda instituição educacional.

Uma condição para a prática inclusiva é contar com currículos amplos, flexíveis e abertos, que não considerem somente capacidades do tipo cognitivo, mas conteúdos e capacidades relacionadas com o social, com o afetivo-emocional.

#### **4 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...**

Aprender opera mudanças em nossa forma de pensar, agir e sentir. A aprendizagem significa que houve mudanças na mente, nas emoções e na vontade. (Howard Hendricks, 1991, p. 91)

A escola, como lugar privilegiado para a produção e aprendizagem da cultura, pode experimentar e criar novos modos de acesso e convivência com os saberes nas mais diferentes e diversos campos de experiência. A necessidade de transformação no

modo de conhecer, de aprender e de fazer exige mudanças tanto nos ambientes, nos espaços de aprendizagem e de reflexão, quanto na necessidade de novas atitudes, espírito coletivo, criatividade artística e pedagógica.

Nesse sentido, propomos nesse trabalho a reflexão acerca de práticas docentes baseadas na necessidade de se obter um processo de desenvolvimento cognitivo que seja dinâmico e desafiador às crianças com necessidades educativas especiais, a partir da inserção de atividades adaptadas para atendê-las.

Essa prática com as linguagens das Artes Visuais – pintura, fotografia e desenho, desenvolvida junto a este grupo nos possibilitou reflexões para realizar um trabalho que atenda e respeite as diferenças de cada um.

A proposta de trabalho apresentada entrelaça além do artístico e do respeito às concepções de criança e infância, a criação, a imaginação, a comunicação das crianças por meio da linguagem artística e, especificamente, as artes visuais, considerada também como uma das linguagens da infância, e, portanto, forma importante de expressão e comunicação humana na qual a criança faz uso de materiais comuns para expressar as suas imaginações e vivências.

A discussão aqui realizada reitera a convicção de que as experiências com as artes visuais, especificamente a pintura, fotografia e o desenho na Educação Infantil contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Desse modo, proporcionar o acesso à cultura de imagens na Educação Infantil por meio da inserção das vivências com artes visuais no cotidiano das crianças é propiciar uma utilização crítica e reflexiva das artes, garantindo ainda experiências significativas que promovam o desenvolvimento integral dessas crianças.

Na realização deste trabalho as professoras e bolsistas, enquanto mediadoras, recorreram a diversas estratégias de ensino e aprendizagem integrando recursos disponíveis e criando situações de aprendizagem que levassem a criança à construção de novos conhecimentos; além de possibilitar a construção de sua autonomia e independência, respeitando seu ritmo, incluindo a orientação às famílias o que dará aos educadores subsídios para trabalhar as necessidades da criança.

## REFERÊNCIAS

ALVES, J. F.. **Fotografia**: revelando uma prática educativa do olhar. In: II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002, Natal - RN. Anais 2002 - II Congresso Brasileiro de História da Educação. Natal - RN: Editora Núcleo de Arte e Cultura - UFRN, 2002.

BARBOSA, Ana Mae Tavares de Bastos. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2009.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**- Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial, 2008.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação Infantil**: saberes e práticas de inclusão: introdução. 4ª ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010a.

DEWEY, John. **A arte como experiência**. São Paulo: Editora Martins, 2010b.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PILLAR, Analice Dutra. **Leitura e releitura**. In: PILLAR, Analice Dutra (Org.), A educação do olhar no ensino das artes (p. 7- 17). 8ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. **A presença da arte na educação infantil: olhares e intenções**, 2001. 190 f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. **Arte na educação da infância**: saberes e práticas da dimensão estética, 2013. 327 f. Tese (doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

## O ENSINO DE ARTES COMO INSTRUMENTO MOTIVADOR DA APRENDIZAGEM PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES

**Fabiane Cristina Favarelli Navega**

FACP- Faculdade de Paulínia

Piracicaba- São Paulo

**RESUMO:** Objetiva-se apresentar o conceito de Altas Habilidades/e ou Superdotação, discutir a importância do trabalho com artes como instrumento motivador da aprendizagem para esses indivíduos. Fazer a reflexão sobre a realidade da educação inclusiva amparada pelas leis educacionais necessárias a essas pessoas e apresentar a atual realidade do trabalho com Arte desenvolvido com esses alunos.

**PALAVRA-CHAVE:** altas-habilidades, artes, inclusão.

### 1 | INTRODUÇÃO

A educação brasileira ainda enfrenta um grande problema no âmbito da educação inclusiva, seja com alunos com necessidades educacionais especiais ou com altas habilidades. Apesar de desde a década de 1.990 abordarem o tema, nossa realidade ainda precisa ser repensada.

A UNESCO (1.990) coordenou um movimento em apoio a educação para todos, neste mesmo contexto temos a Declaração

de Salamanca (1.994) e as Leis de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2.001), juntamente com a LDB (1.996), que asseguram a educação inclusiva.

De acordo com a LDB nº 9394/1.996 (BRASIL, 1.996) estabelece diretrizes para a educação de alunos com deficiência e com altas habilidades. Os artigos 58,59 e 60, abordam essa questão na escola regular, bem como trata de currículo e recursos didáticos, formação de educadores especializados para desenvolverem esse trabalho.

Frente a isso a escolha do tema se baseou na realidade em que muitas crianças na atualidade não são reconhecidas, diagnosticadas e ficam relegadas a uma educação tradicional e paralisante.

Os objetivos do presente trabalho são apresentar o conceito de Altas Habilidades/ Superdotação, apontar a importância dos instrumentos pedagógicos ligados a Arte para o desenvolvimento acadêmico, social, emocional e físico desses alunos, discutir a realidade da utilização desse instrumento pedagógico na atualidade e a capacitação do educador frente a esta problemática.

#### 1.1 O Aluno Com Altas Habilidades

Historicamente acreditava-se que as altas

Habilidades/Superdotação eram explicadas pelo divino. Tempo depois, sua origem era explicada pela genética, e atualmente é atribuída a uma combinação de fatores genéticos e ambientais, sofrendo grande influência pela sociedade e cultura.

Acredita-se que crianças com Altas Habilidades ou Superdotação não apresentam dificuldades escolares e que não necessitam de apoio educacional especializado para se desenvolverem.

Segundo pesquisa do INEP (2.015), divulgado pelo jornal Folha de São Paulo (2.015), o número de crianças com Altas Habilidades ou Superdotação cresceu dezessete vezes em catorze anos, chegando a 13.308 no ano de 2014.

De acordo com o Senso Escolar do Ministério da Educação, em 2.016 havia apenas 15.751 estudantes cadastrados como tendo AH/SD no país (INEP, 2016).

Se analisarmos a incidência de AH/SD é mais comum encontrarmos meninos possuidores destas habilidades do que meninas. Isso devido a nossa cultura, que impõe uma situação onde meninas são criadas para se adaptar ao contexto social inserida, aceitando as limitações, ao passo que meninos são mais incentivados a manifestar suas insatisfações (ARANTES, 2.011).

Aprofundando-se ao assunto sobre a criança com AH/SD constata-se que, esses indivíduos apresentam características cognitivas, emocionais e comportamentais que necessitam ser desenvolvidas e trabalhadas corretamente.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), crianças com altas Habilidades/Superdotação apresentam potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes.

Essas crianças apresentam grande facilidade para a aprendizagem, dominam rapidamente as informações e conceitos, desta forma, questionamos o papel do educador e da escola perante esses alunos, que deve ser baseado em uma proposta de se adequar as exigências da criança. Pode-se ressaltar aqui as possibilidades de adequação e o enriquecimento do conteúdo, a metodologia aplicada, bem como a aceleração de estudos.

De acordo com Joseph Renzulli (2.014), um dos mais importantes teóricos no assunto, a Habilidade acima da média, criatividade e motivação compõem a personalidade desses indivíduos. Ele aponta ainda que existem dois tipos de comportamento de superdotados, os acadêmicos e os criativos-produtivos. O primeiro, são mais fáceis de identificar, são medidos pelos testes de QI e destacando-se nas escolas. Já no segundo tipo, são aqueles com grandes capacidades de desenvolver pensamentos, soluções para a vida social, esses indivíduos costumam ser menos identificados no ambiente escolar.

As crianças que apresentam essas habilidades extremamente desenvolvidas, percebem-se diferente das demais, o que pode resultar em problemas comportamentais ou psicológicos. Para ser aceita ou se igualar ao grupo, muitas apresentam dificuldades comportamentais, baixo rendimento escolar, falta de interesse pelos conteúdos,

decepção e frustração por não serem compreendidos, desinteresse pelos estudos, comportamento inadequado, que podem se confundir com hiperatividade, distúrbios do comportamento ou até déficit de concentração.

Virgulim (2.007) aborda que a grande agilidade na aprendizagem e a facilidade de realização de atividades de seu interesse, são características que marcam essas crianças.

Segundo este autor alguns aspectos são comuns em pessoas com Altas habilidades ou Superdotação: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento produtivo ou criativo; capacidade de liderança; capacidade psicomotora e talento para artes;

Virgolim e Konkiewitz (2.014), Renzulli apresentou um método chamada Triádico de Enriquecimento, que visa relacionar três características presentes nas pessoas com AH/SD, são elas: habilidades acima da média (gerais e específicas), comprometimento com as tarefas, e a criatividade.

Nota-se que a superdotação pode apresentar-se de forma acadêmica e criativa, sendo que a primeira está ligada ao ensino de Língua Portuguesa e Matemática, e a segunda a expressão artística.

Um dos grandes desafios nesta área educacional é o diagnóstico, sendo assim, a apresenta-se as principais características para o diagnóstico: (Dados extraídos de MEC 2007): Aprende fácil e rapidamente; é original, imaginativo, criativo, não convencional; está sempre bem informado, inclusive em áreas não comuns; pensa de forma incomum para resolver problemas; é persistente, independente, auto direcionado (faz coisa sem que seja mandado); persuasivo, é capaz de influenciar os outros; mostra senso comum e pode não tolerar tolices; inquisitivo e cético, está sempre curioso sobre o como e o porquê das coisas; adapta-se com bastante rapidez a novas situações e a novos ambientes; é esperto ao fazer coisas com materiais comuns; tem muitas habilidades nas artes (música, dança, desenho etc.); entende a importância da natureza (tempo, Lua, Sol, estrelas, solo etc.); tem vocabulário excepcional, é verbalmente fluente; aprende facilmente novas línguas; trabalhador independente; tem bom julgamento, é lógico; é flexível e aberto; versátil, tem múltiplos interesses, alguns deles acima da idade cronológica; mostra sacadas e percepções incomuns; demonstra alto nível de sensibilidade e empatia com os outros; apresenta excelente senso de humor; resiste à rotina e à repetição; expressa ideias e reações, frequentemente de forma argumentativa; é sensível à verdade e à honra.

## **1.2 No caso de Alto Habilidosos Cognitivos:**

Vocabulário avançado; perfeccionismo; críticos; contestadores; não gostam de rotina; grande interesse por temas abordados por adultos; facilidade de expressão; desafia professor e colegas; conseguem monopolizar atenção de professor e colegas; preferem geralmente trabalhar de forma individual.

Frente a isso, as escolas hoje em dia apresentam muita dificuldade em

reconhecer e desenvolver um trabalho coerente com essas crianças, devido a falta de conhecimento da equipe pedagógica, falta de instrumentos e estruturas educacionais.

## **2 | CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DE ARTES PARA PESSOAS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO**

Para um pleno desenvolvimento acadêmico, emocional e psicomotor, faz-se necessário capacitação de educadores, equipe pedagógica, adaptação de currículo escolar e uma estruturação pedagógica para um atendimento educacional especializado. Com relação ao trabalho desenvolvido com crianças com AH/SD no quesito enriquecimento curricular, o principal objetivo deve ser: “cultivar talentos, promover interesses, desafiar potenciais e despertar a criatividade (LANDAU, 2.002, P. 29).

Assim, entende-se que o ensino de artes não deve ser um simples passatempo, cópia ou mera reprodução de obras de artistas famosos. O ensino de artes vai muito além disso.

Reily (2.008, p.37), aponta que já se tem um conhecimento sobre o ensino de arte que “busca contemplar as possibilidades e necessidades de cada grupo, considerando a tecnologia assistiva, procedimentos de trabalho, interlocução com a cultura, modos de apresentar os materiais, linguagens e comunicação”.

O trabalho com artes deve favorecer o acesso a cultura, linguagem, expressão dos sentimentos e emoções, bem como o reconhecimento e respeito as obras e produções artísticas.

O educador deverá ter plena consciência de seu papel de forma a garantir o sucesso desse trabalho especializado.

O ensino de artes deve contribuir para que os alunos possam experimentar vivências em artes, construindo sua identidade, integrando-se no meio social, produzindo novos conhecimentos e desenvolvendo suas potencialidades. A arte caracteriza-se como um tipo particular de conhecimento que o ser humano produz a partir de suas vivências, assim ela é individual e particular. É o produto da expressão do imaginário, dos sentimentos e emoções do ser humano, mas está muito ligada a ciência. Nunca foi possível existir ciência sem imaginação, nem arte sem conhecimento. Desta forma, um ensino criador, deve favorecer integração entre a aprendizagem racional (dos conteúdos) e estética dos alunos (arte). Nesse contexto, a atividade artística constitui-se como essencial a esses alunos auxiliando a superar dificuldades de ordem emocional.

O relacionamento entre educador e aluno se faz necessário, bem como a contribuição familiar. O educador deve ter pleno conhecimento de seu aluno, suas dificuldades e potencialidades, para assim traçar suas metas.

A partir dessas concepções apresentadas até aqui, compreendemos a verdadeira

importância do ensino de Artes na educação, tornando nossos alunos: criativos, reflexivos, independentes, seguros e adquirindo uma aprendizagem significativa.

É sabido que a arte motiva, alegra e empolga qualquer criança, frente a isso fica claro as potencialidades que este trabalho pode desenvolver em nossos alunos, facilitando a abordagem de diversos temas sociais, permitindo observar as ilustradas situações sociais, facilitando discussões e questionamentos de padrões e valores estabelecidos, atingindo os indivíduos em todos os aspectos (físico, emocional, cognitivo e social), ampliando o contato com as manifestações culturais e sociais e acima de tudo, estimulando a criatividade, a capacidade de “pensar fora da caixa”.

Assim, pode-se indicar também que a arte, para os alunos com altas AH/SD, apresenta-se como uma atividade que permite a expressão da criatividade e também proporciona o envolvimento desses alunos em situações desafiadoras que os impulsionam a fazer algo novo que antes não poderiam realizar, ou seja, que desafiam o seu potencial.

Como já apresentado, no que se refere à educação de alunos com AH/SD, estes apenas poderão alcançar um pleno desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades quando tiverem práticas educativas que contemplem todas as esferas de seu desenvolvimento, tanto os aspectos cognitivos quanto os afetivos. Entretanto, de acordo com Piske (2013), é sabido que o sistema de ensino priorize as atividades repetitivas, que apelam apenas para a memória, de modo que essas práticas dificultam que alunos com potencial elevado expressem sua criatividade, o que, por consequência, acaba inibindo que a capacidade criadora e inovadora desses alunos sejam desenvolvidas e aprimoradas. Portanto, muitas vezes, as práticas pedagógicas ofertadas nas escolas deixam os alunos com AH/SD desmotivados, o que acaba gerando grande frustração nesses discentes (PISKE; STOLTZ, 2013).

### **3 | METODOLOGIA**

O presente trabalho é de cunho qualitativo e de pesquisa de campo do tipo levantamento e coleta de dados. Foi realizado uma aplicação de questionário a 9 professores de uma escola privada de ensino, no município de Piracicaba / SP, no decorrer do primeiro semestre de 2018, verificando e levantando informações sobre o conhecimento e a prática pedagógica dos educadores frente ao uso dos instrumentos artísticos em sala de aula, como ferramenta pedagógica no trabalho com crianças com AH/SD.

O instrumento de coleta de dados é composto por 5 perguntas abertas, destinado a educadores da Educação infantil, do Ensino Fundamental I e II, e a análise dos dados será de cunho qualitativo.

## 4 | RESULTADOS

Os resultados apresentados são resultantes de perguntas aplicadas a 9 professores de uma escola privada situada no município de Piracicaba, que atuam desde a Educação Infantil até o Ensino fundamental II, no decorrer do primeiro semestre de 2.108, e visa apresentar o conhecimento e a capacitação desses educadores frente ao tema do referido trabalho.

O questionário buscava levantar o conhecimento sobre o tem Altas Habilidades e Superdotação, a experiência educacional com esses indivíduos, a utilização das diversas linguagens artísticas no trabalho pedagógico, a capacitação a nível de graduação ou pós-graduação na área de educação inclusiva e a conscientização da utilização da Arte no trabalho pedagógico com crianças com AH/SD.

### 1-O que você sabe sobre Altas Habilidades e Superdotação (AH/SD)?

Sujeito 1	São habilidades superiores de compreensão muito além da média das pessoas “comum”, sendo habilidades inatas e aprimoradas com estudos específicos.
Sujeito 2	Sujeitos com alto nível de inteligência, aprendem muito rapidamente.
Sujeito 3	São pessoas que possuem capacidade mental acima da média.
Sujeito 4	São crianças que aprendem com mais facilidade e possuem grande facilidade de aprendizagem.
Sujeito 5	São crianças que apresentam desempenho acima da média, intelectual e/ou acadêmico.
Sujeito 6	Não soube responder.
Sujeito 7	Expressa pessoa com alto nível de inteligência, desenvolvimento acelerado da funções cerebrais. É necessário estímulo, não nascem superdotadas, através dos estímulos elas se desenvolvem.
Sujeito 8	Não tem conhecimento do assunto.
Sujeito 9	São pessoas com características acima da média, nem sempre são superdotadas, mas acima da média e que tiveram oportunidades de aprender.

### 2-Já teve ou tem algum aluno com AH/SD? Em caso afirmativo, como foi o trabalho desenvolvido com o aluno?

Sujeito 1	Nunca trabalhou.
Sujeito 2	Nunca trabalhou com AH/SD, mas já teve experiência com DI.
Sujeito 3	Nunca trabalhou.
Sujeito 4	Nunca trabalhou.
Sujeito 5	Nunca trabalhou.
Sujeito 6	Não soube responder.
Sujeito 7	Nunca trabalhou
Sujeito 8	Nunca trabalhou.
Sujeito 9	Nunca trabalhou.

**3- Você utiliza as linguagens artísticas em seu trabalho pedagógico? Em caso afirmativo, apresente como é o seu trabalho?**

Sujeito 1	Explora imagens visuais da apostila.
Sujeito 2	Trabalha com a cultura, sala multimídia onde apresenta danças e músicas, pinturas, argila e fotografias, tudo de acordo com o assunto da apostila.
Sujeito 3	Sempre que possível, torna a aula dinâmica e prazerosa.
Sujeito 4	Indiretamente usa a dança, música e artes visuais
Sujeito 5	Nas aulas de história e geografia, português e ciências.
Sujeito 6	Utiliza música, artes visuais, imagens e vídeos.
Sujeito 7	Utiliza teatro, dança, música e artes visuais baseado na apostila.
Sujeito 8	Parte da proposta pedagógica.
Sujeito 9	Utiliza alguns recursos nas aulas de história.

**4-Você acha que o trabalho com Artes pode contribuir para o desenvolvimento dos alunos com AH/SD?**

Sujeito 1	Sim torna o aluno mais sensível.
Sujeito 2	Sim, é importante para a aprendizagem. Socializa e interage com os outros.
Sujeito 3	Sim, a criança desenvolve-se de forma ampla.
Sujeito 4	Sim, acha que é uma atividade ampla e envolve várias áreas.
Sujeito 5	Sim, acredita que seja interessante e desafiador para o aluno, não sabe muito sobre o assunto.
Sujeito 6	Sim, esses alunos expressam o que sabem através da arte e ajudam os amigos com dificuldades.
Sujeito 7	Sim, estimula a memória, atenção e concentração.
Sujeito 8	Sim, a arte inseri o aluna na sociedade e ajuda a se expressar, valorizando o potencial deste aluno.
Sujeito 9	Não sou capacitado para responder sobre isso.

**5-Na graduação você teve alguma abordagem teórica ou prática sobre o referente assunto ou com Necessidades Educativas Especiais?**

Sujeito 1	Não tive nada sobre o assunto.
Sujeito 2	Sim, TDAH, Dislexia, DI, Autismo e Hiperatividade.
Sujeito 3	Sim, teoria sobre educação especial.
Sujeito 4	Não tive.
Sujeito 5	Sim Necessidades Especiais, mas superficialmente.
Sujeito 6	Sim, estou estudando na Pedagogia Autismo e TDA.
Sujeito 7	Sim, em psicologia e educação infantil.
Sujeito 8	Não tive.
Sujeito 9	Superficialmente Educação especial, mas não AH/SD.

**CONCLUSÃO**

Atualmente os alunos com altas habilidades/superdotação são inseridos num sistema educacional que têm objetivos e métodos de ensino preestabelecidos, com práticas muitas vezes descontextualizadas e desmotivadoras de seus interesses. Nesse sentido, a escola atual, a qual é adepta de práticas baseadas na reprodução de conhecimentos que sobrecarrega a memória dos alunos com informações

descontextualizadas, ensino livresco e currículos rígidos, pode contribuir para que o potencial criativo desse aluno seja inibido ou bloqueado. Muitos desses alunos poderão passar a ser classificados com hiperativos, desatentos ou preguiçosos, devido ao desinteresse pelos conteúdos impostos, que estão muito distantes de suas capacidades.

Frente ao trabalho conceitual apresentado e os resultados da pesquisa de campo, conclui-se que os educadores e as equipes pedagógicas estão mal preparadas e capacitadas para reconhecerem, avaliarem e desenvolverem um trabalho coerente com essas crianças, o que se observa é a falta de informação e capacitação para atuar com crianças com AH/SD. Dessa maneira, torna-se um imperativo rever as práticas pedagógicas que são direcionadas aos alunos com altas habilidades/superdotação nas classes regulares, uma vez que a educação especial na perspectiva inclusiva postula que a escola deve adaptar-se às necessidades educacionais desse aluno.

## REFERÊNCIAS

- ARANTES-BRERO, D.R.B. **Uma investigação sobre pessoas com altas habilidades/superdotação: dialogando com Marion Milner**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011, 108p.
- BRASIL. LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educacional**. Lei 9394/96
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica/ Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica – Brasília: 2009a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/subsidios\\_dcn.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/subsidios_dcn.pdf) acessado em 17/10/09
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Parecer 17, de 3 de julho de 2001. Relatos: Kuno Paulo Rhoden; Sylvia Figueiredo Gouvêa. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 46, ago. 2001.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília. Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação especial, 2008.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.
- LANDAU, E. **A coragem de ser superdotado**. São Paulo: Arte & Ciência, 2.ed.,2002.
- PISKE, F. H. R. **O desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/ SD) no contexto escolar: contribuições a partir de Vygotsky**. 146 f. Dissertação (Mestrado em educação)- Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
- RENZULLI, J.S. (1978). **“What makes giftedness? Reexamining a definition”**. Phi Delta Kappan, n. 60, pp. 180-184 e 261.
- STOLTZ, T.; WEGER, U. **O pensar vivenciado na formação de professores**. Educar em Revista. Curitiba, n. 56, p. 67- 83, 2015.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. 1990. Disponível em . Acesso em 20/6/2009

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação especial. <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/10/1695370-numero-de-superdotados-cresce-17-vezes-em-14-anos-nas-escolas-do-pais.shtml>  
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf>

## O TRATO DA QUESTÃO ÉTNICORRACIAL NO CONTEXTO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: UMA ANÁLISE SOBRE O INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE

**Raquel de Oliveira Mendes**

Universidade Federal de Sergipe

Aracaju - Sergipe

**Rodrigo Bozi Ferrete**

Instituto Federal de Sergipe

Aracaju - Sergipe

**RESUMO:** Este trabalho traz resultados de uma pesquisa documental com vistas a mapear as políticas institucionais de assistência estudantil desenvolvidas pelo Instituto Federal de Sergipe (IFS) no âmbito da questão étnicorracial e combate ao racismo junto aos discentes advindos à instituição através das cotas sóciorraciais. Trata-se de um trabalho vinculado a uma pesquisa de mestrado do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) intitulada: “acesso, permanência e êxito dos estudantes negros do instituto federal de Sergipe: o caso do campus Aracaju”. Apresenta um panorama geral da temática na introdução, aponta a metodologia da pesquisa, traz seus principais resultados e discussões e, por fim, as conclusões. Destaca-se a relevância das discussões aqui colocadas na perspectiva de contribuir para a reflexão das bases teóricas e metodológicas e a reinterpretação sobre a questão étnico-racial na sua relação com as ações afirmativas e assistência estudantil, bem como, por apresentar

um grande potencial de produzir contribuições originais para a comunidade científica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Étnico-Racial, Ações Afirmativas, Assistência Estudantil.

**ABSTRACT:** This paper presents the results of a documentary research aimed at mapping the institutional policies of student assistance developed by the Federal Institute of Sergipe (IFS) within the scope of the ethno-racial question and the fight against racism among the students that come to the institution through social and economic quotas. It is a work linked to a master's research of the Professional Master's Program in Vocational and Technological Education (PROFEPT) entitled: “access, permanence and success of black students from the federal institute of Sergipe: the Aracaju campus case”. It presents an overview of the theme in the introduction, points out the methodology of the research, brings its main results and discussions and, finally, the conclusions. It is important to emphasize the relevance of the discussions here to contribute to the reflection of the theoretical and methodological bases and the reinterpretation on the ethnic-racial question in its relation with the affirmative actions and student assistance, as well as, because it presents a great potential of original contributions to the scientific community.

**KEYWORDS:** Ethnic-Racial, Affirmative

## 1 | INTRODUÇÃO

O Brasil é um país de dimensões continentais e suas regiões reservam nuances significativas no âmbito das relações políticas, sociais e étnico-raciais. Todavia, o racismo é permanente em todas essas realidades.

Acreditamos existir uma difusão e perenização da exclusão da população negra nas universidades e institutos federais, mesmo considerando o significativo aumento em termos numéricos de alunos que se autodeclaram negros, sobretudo, após as políticas das cotas raciais. Este fenômeno pode ser percebido, seja pela parca inserção de alunos negros em alguns cursos, pela ausência de professores negros, pela relação professor branco-aluno negro, ou mesmo pela produção teórica realizada por brancos em relação à questão racial.

Em 2003, o governo federal instituiu, o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) que se encarregou de analisar o panorama nacional e apresentar plano visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES.

O trabalho desenvolvido pelo GTI culminou na elaboração do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, instituído pelo Decreto Federal nº 6.096, de 24 de abril de 2007. O referido documento jurídico estabeleceu como uma de suas principais diretrizes a “ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil”, que, posteriormente, materializou-se em uma normatização própria através do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), regulado por meio do Decreto Federal 7.234/2010, com a finalidade fundamental de viabilizar:

A igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de repetência e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras e ampliar as condições de permanência. (BRASIL, 2010, Art. 3º, § 1o)

Com o surgimento do PNAES, as Instituições Federais de Ensino (IFE) passaram a vivenciar um novo cenário, tendo que seguir uma diretriz nacional para ações de assistência estudantil. Nesse sentido, a necessidade de reordenamento de práticas antes pulverizadas e desarticuladas, se fez fulcral, pois, a partir de então, a assistência estudantil deve desenvolver iniciativas que contemplem as áreas de: moradia estudantil; alimentação; transporte; assistência à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche e apoio pedagógico, respeitadas suas especificidades, com enfoque, entretanto, nas áreas estratégicas e nas modalidades que atendam às necessidades identificadas junto ao seu corpo discente.

Em 2012, há a implementação da Lei nº 12.711/12, onde são estabelecidas

cotas nas instituições federais de ensino superior a estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e que destes 50% por cento devem ser destinadas aos candidatos cuja renda per capita familiar é de até um salário mínimo e meio. Ainda em conformidade a esta Lei, deverá a instituição federal de ensino destinar percentual de vagas equivalentes à distribuição de autodeclarados pretos, pardos e indígenas da Unidade Federativa em que se encontra instalada a instituição.

Neste sentido, este estudo mostra-se relevante para a ciência no Brasil, na perspectiva de contribuir no aprofundamento da reflexão das bases teóricas e metodológicas e a reinterpretação sobre as questões das ações afirmativas no IFS, bem como, por apresentar um grande potencial de produzir contribuições originais para a comunidade científica. Acrescenta-se ainda o caráter inovador da pesquisa por se propor a estudar a temática a partir do olhar de uma servidora do quadro técnico-administrativo que lida diariamente com as demandas advindas da assistência estudantil, locus onde se manifesta inúmeras formas de desigualdades étnico/raciais e socioeconômicas.

Do lugar de servidora do IFS, sempre me inquietou o fato deste instituto possuir poucas discussões (pelo menos que se tenha visibilidade, salvo aquelas que ocorrem no período da data de consciência negra) acerca das ações afirmativas com foco na questão racial e/ou étnica dentro do âmbito da assistência estudantil e/ou do ensino, mesmo encontrando-se no bojo das IFE's reguladas pelo PNAES e pela Lei 12.711/12.

Assim sendo, considerando o mote principal deste trabalho, fundamentamos o objetivo principal deste trabalho em mapear os programas existentes em andamento que se propõem reduzir as desigualdades de raça/etnia no IFS campus Aracaju e, com isso, realizar uma reflexão sistematizada neste artigo.

## 2 | METODOLOGIA

A presente pesquisa se propõe refletir acerca dos programas existentes em andamento na assistência estudantil do IFS que devem se propor a reduzir as desigualdades de raça/etnia. Dada essa proposta, o estudo se caracteriza como de natureza qualitativa, aplicada e de inovação tecnológica.

No que se refere à pesquisa aplicada e de inovação tecnológica, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), considera, que a primeira é “aquela de natureza teórica, metodológica, prática ou empírica a ser desempenhada em ambientes tecnológicos ou em campo” (MEC, 2016). Já a segunda, que diz respeito à inovação tecnológica, se caracteriza por apresentar a

introdução de novidade ou aperfeiçoamento no ambiente produtivo e social que resulte em novos produtos, serviços ou processos ou que compreenda a agregação de novas funcionalidades ou características a produto, serviço ou processo já existente que possa resultar em melhorias e em efetivo ganho de qualidade ou desempenho. (BRASIL, 2016)

Espera-se, ainda, que seus resultados produzam contribuições que venham a somar junto a outras pesquisas sobre a temática, bem como, aperfeiçoar ou introduzir novos olhares, que venham apontar quais as necessidades de intervenções institucional junto aos estudantes negros. Eis aqui a lógica desse estudo enquanto uma proposta de inovação tecnológica.

Além disso, constitui-se como um estudo de caso na medida em que “investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”. (YIN, 2010, p. 39).

Toda análise teórica terá como mote referencial o método que subsidiará o referido estudo. Trata-se daquele fundamentado na teoria social marxiana. Como instrumentos de coleta de dados da pesquisa fizemos a revisão de literatura junto a produções teóricas que abordem o objeto de estudo, bem como, desde o mês de maio/2018 vimos analisando documentos, regulamentos, legislações jurídicas e institucionais, com vistas a mapear os programas existentes em andamento, no âmbito da assistência estudantil, que se propõem reduzir as desigualdades de raça/etnia no IFS campus Aracaju.

No item seguinte iniciaremos a exposição dos primeiros resultados encontrados na análise documental junto ao arcabouço institucional de assistência estudantil.

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste item iremos expor os resultados da análise documental realizada junto aos documentos, regulamentos, legislações institucionais, com vistas a mapear os programas existentes em andamento, no âmbito da assistência estudantil, que se propõem reduzir as desigualdades de raça/etnia no IFS campus Aracaju.

Foram encontrados 12 (doze) normativas e regulamentos que versam acerca do “*modus operandi*” da assistência estudantil institucional nos sítio virtual do IFS. São elas:

1. Política de Assistência Estudantil do IFS - PAE; (IFS, 2017a)
2. Reformulação do regulamento do Programa de Assistência e Acompanhamento ao Educando do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe – PRAAE/IFS; (IFS, 2018)
3. Norma regulamentadora dos auxílios e bolsas; (IFS, 2017b)
4. Norma para concessão de auxílio financeiro eventual; (IFS, 2017c)
5. Norma regulamentadora do auxílio arte, cultura, esporte e lazer; (IFS, 2017d)
6. Norma regulamentadora da concessão de auxílio financeiro para participação em Eventos; (IFS, 2017e)
7. Instrução Normativa - metodologia de acompanhamento; (IFS, 2017f)

8. Instrução Normativa - operacionalização, concessão, auxílios e bolsas; (IFS, 2015)
9. Norma Regulamentadora da Bolsa Estudantil Partilhando Saberes; (IFS, 2014a)
10. Norma Regulamentadora da Bolsa de Incentivo ao Êxito Acadêmico; (IFS, 2014b)
11. Norma Regulamentadora da Bolsa Monitoria/Ensino Técnico de Nível Médio; (IFS, 2011a)
12. Regulamento do Programa de Bolsa Monitoria de Ensino/Cursos de Graduação. (IFS, 2011b)

De todo esse arsenal de regulamentos e normas existentes, pode-se notar que 9 (nove) deles versam diretamente sobre auxílios e bolsas, fato que ratifica a característica da predominância da bolsificação, fenômeno constatado e tratado nos estudos Nascimento e Santos (2014) acerca da assistência estudantil do IFS. Conforme os fichamentos realizados, observamos ainda que 6 (seis), dessas 9 (nove) normativas tratam de auxílios e bolsas destinadas a estudantes independente de sua situação socioeconômica. São elas: 1. Norma regulamentadora do auxílio arte, cultura, esporte e lazer; 2. Norma regulamentadora da concessão de auxílio financeiro para participação em Eventos; 3. Norma Regulamentadora da Bolsa Estudantil Partilhando Saberes; 4. Norma Regulamentadora da Bolsa de Incentivo ao Êxito Acadêmico; 5. Norma Regulamentadora da Bolsa Monitoria/Ensino Técnico de Nível Médio; 6. Regulamento do Programa de Bolsa Monitoria de Ensino/Cursos de Graduação.

Embora hajam mais possibilidades de bolsas para contemplar estudantes independente da situação de vulnerabilidade, são os auxílios e bolsas com recorte socioeconômico que predominam nas requisições dos discentes e, que, inclusive, retêm mais recursos investidos anualmente, de acordo com as informações a seguir.

Segundo dados coletados na Coordenadoria de Assistência Estudantil (CAE) do IFS Aracaju, o recurso orçamentário da assistência estudantil para o campus em 2016 foi de R\$ 3.800.000,00 (três milhões e oitocentos mil) para cobertura de 953 (novecentos e cinquenta e três) discentes beneficiados com auxílios, bolsas, materiais e serviço refeitório do PRAAE. No ano seguinte (2017), o valor orçado sofreu uma redução de 52,63%, sendo disponibilizado 1.900.000,00 (um milhão e noventa mil) para arcar com 1.047 (mil e quarenta e sete) estudantes beneficiados com o repasse de recurso. No que tange a 2018, o valor disponibilizado para a assistência estudantil foi de R\$ 1.853.000,00 para dar cobertura a 810 (oitocentos e dez) estudantes usuários em situação de vulnerabilidade socioeconômica, até o presente momento (junho/2018).

Nota-se, com esses dados, que em 2017 houve um movimento inversamente proporcional, na medida em que o número de usuários aumentou de 2016 para 2017 diante do cenário de considerável corte de recurso. Dessa forma, a solução encontrada foi a redução dos valores das bolsas e auxílios financeiros, bem como, do quantitativo

de vagas disponibilizadas para o serviço refeitório, que passou de 300 (trezentas) para 95 (noventa e cinco).

Essa tendência reflete a característica daquilo que preconiza o PNAES na orientação do Art. 5º :

Serão atendidos no âmbito do PNAES **prioritariamente** estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior. (BRASIL, 2010) (*grifo nosso*)

É interessante notar, entretanto, que embora este programa nacional seja o principal norteador da assistência estudantil da rede federal de ensino ele apresenta uma dualidade social na medida em que não expressa taxativamente ser voltado para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, o que abre muitas brechas, inclusive, para que o recurso da assistência estudantil seja usufruído por discentes advindos de outras classes sociais, que não aquelas mais pauperizadas.

Vale frisar ainda que essa brecha encontra-se reiterada em outros trechos do PNAES quando ele expõe que tem “como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal”, sem especificar que jovens são esses aos quais se remete. Nos artigos 2º e 3º essa mesma generalização se repete quando se evidencia que

Art. 2º São objetivos do PNAES:

I – democratizar as condições de permanência dos jovens na **educação superior pública federal**;

[...] Art. 3º O PNAES deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, **visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação** presencial das instituições federais de ensino superior”. (IDEM, IBIDEM) (*grifo nosso*)

O documento jurídico aqui discutido, ao não deixar claro o público o qual se destina joga essa atribuição para as IFEs definirem, fato que dá relativa autonomia, porém, pode acarretar em inúmeros problemas também, inclusive, de abrir margem para que a classe de estudantes advindos de camadas mais empobrecidas socioeconomicamente fiquem à deriva daquilo que lhe é ou não direito.

Existe outro ponto a ser destacado. Há trechos em que o PNAES trata sobre “desigualdade social”, “inclusão social”, “insuficiência de condições financeira”, porém através de uma menção genérica, sem norteamiento conceitual claro, como se notar abaixo:

Art. 2º São objetivos do PNAES:

[...] II – minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;

[...] IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Parágrafo único. As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria

do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras.

Ao se fazer o recorte do trato sob a questão étnico-racial no programa aqui discutido, a situação se agrava, pois, o PNAES nem sequer menciona algo diretamente a respeito. Toda essa contextualização se faz necessária, porque o programa nacional de assistência estudantil é o principal norteador das ações a serem operacionalizadas nesse âmbito dentro das IFE's.

Além disso, entendemos a relevância de se articular o geral com o específico na pesquisa de um fenômeno do real, utilizando-se da mediação para relacionar a universalidade com a particularidade e vice-versa. Acerca disso, Pontes (1997, p.168) que o processo de mediatização, torna-se um imperativo na dinâmica de compreensão da realidade. Por ter caráter ontológico e também reflexivo, a mediação propicia a percepção das tendências/leis universais (universalidade), fato que auxilia no processo de (re) construção e análise do objeto de estudo, bem como na articulação deste com a totalidade social e sinaliza, ao mesmo tempo, aproximações entre o objeto e as determinações histórico-sociais singulares, fato que proporciona o movimento de particularização.

Tomando por base essa concepção, entendemos que todas essas dualidades apresentadas no PNAES, em alguma medida, reverberam nas normativas e regulamentos da assistência estudantil do IFS, pois, estes, ao tratarem sobre inclusão, o que foi encontrado diz respeito a conceituações genéricas e pouco precisas ou aprofundadas sobre o termo, conforme pode ser observado abaixo:

Art. 3º - A finalidade do Praae é buscar a **inclusão social**, a democratização do ensino e o direito à educação pública de qualidade. (IFS, 2018) (grifo nosso)

A PAE/IFS deverá ser orientada pelos seguintes princípios: educação enquanto direito social com primazia de oferta pelo poder público; gratuidade no ensino; qualidade nos serviços prestados; qualificação e aprimoramento dos profissionais; gestão democrática com incentivo à participação dos estudantes e servidores nas instâncias deliberativas; transparência nos procedimentos e recursos alocados, resguardados os casos de sigilo ético profissional; promoção da igualdade de condições e equidade na oferta e acesso às ações e serviços; **compromisso com a inclusão e acessibilidade**; (IFS, 2017a) (grifo nosso)

No que se refere, entretanto, a conceituação em torno da “vulnerabilidade sócioeconômica”, nota-se que o IFS, conforme o exposto a seguir, apresenta em seus documentos e normativas mais precisão e avanço na compreensão desse conceito do que o PNAES, que não toca de forma clara nessa expressão.

Art. 1º Os auxílios financeiros e bolsas das linhas de ações de **vulnerabilidade sócioeconômica** do Programa de Assistência e Acompanhamento ao Educando do IFS – PRAAE/IFS, têm por finalidade a garantia da igualdade de condições para a permanência do estudante nesta Instituição, com base nos “Princípios e Fins da Educação Nacional”, estabelecidos nos Artigos 2º e 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

[...] Art. 12º - **A vulnerabilidade socioeconômica é percebida como ausência ou privação de um ou mais fatores que envolvem as necessidades básicas de bem-estar social, como:**

I – condições habitacionais, referente a condições sanitárias, localização, estrutura, posse ou não de imóvel, dentre outros; II – histórico acadêmico, considerando escola de origem, se bolsista/cotista, defasagem idade/série, interrupção do estudo; III – condições de saúde da família e do estudante, caracterizados por comprovação de deficiência, tratamentos de doenças crônicas e/ou degenerativas, uso contínuo de medicação, apresentados através de relatório e/ou receita médica; IV – condições de trabalho, referendando vínculo de trabalho, atividade geradora do vínculo/renda, local e condições de trabalho; V – renda familiar per capita igual ou inferior a 01 (um) salário mínimo e ½ (meio) vigente, conforme decreto nº 7.324, de 19.07.2010; VI – grupo familiar tendo como referência o tipo de arranjo familiar, número de membros, conflitos familiares, situação de violência; VII – despesas da família com habitação, saúde, alimentação, transporte; VIII – membros da família beneficiados com programas sociais de transferência de renda e/ou serviço socioassistencial. (IFS, 2017b)

Quanto à discussão da questão étnico-racial, os documentos e normativas do IFS seguem a mesma direção do PNAES: não há menção direta a termos ou ações que evidenciem alguma intervenção em torno da temática. O que foi encontrado se refere a citações indiretas de artigos de Leis que mencionam a expressão “étnico-racial” ou termos que deixam a discussão subentendida, como: “equidade”, “direitos humanos” e “respeito às diversidades”, conforme verificado abaixo:

Art. 1º Os auxílios financeiros e bolsas das linhas de ações de vulnerabilidade socioeconômica do Programa de Assistência e Acompanhamento ao Educando do IFS – PRAAE/IFS, têm por finalidade a garantia da igualdade de condições para a permanência do estudante nesta Instituição, com base nos **“Princípios e Fins da Educação Nacional”, estabelecidos nos Artigos 2º e 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** (IFS, 2017b) (grifo nosso)

Art. 1º O Auxílio Arte, Cultura, Esporte e Lazer, pertencente ao Programa de Assistência e Acompanhamento ao Educando do IFS - PRAAE/IFS, tem por finalidade a garantia da igualdade de condições para o acesso e permanência do estudante nesta instituição de ensino, pesquisa e extensão com base nos **princípios e fins da educação nacional, estabelecidos nos Artigos 2º e 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** (IFS, 2017d)

A PAE/IFS deverá ser orientada pelos seguintes princípios: [...] promoção da igualdade de condições e **equidade** na oferta e acesso às ações e serviços; compromisso com a inclusão e acessibilidade; [...] respeito à autonomia e **diversidade dos sujeitos e aos direitos humanos.** (IFS, 2017a) (grifo nosso)

Os artigos 2º e 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases - LDB), mencionados nas citações acima e de forma reiterada nos documentos e normativas do instituto, assinalam, em um dos seus incisos, a questão étnico-racial, a saber:

TÍTULO II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua

qualificação para o trabalho.

Art. 3o 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 a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – valorização do profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX – garantia de padrão de qualidade; X – valorização da experiência extraescolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; **XII – consideração com a diversidade étnico-racial**; (BRASIL, 1996) (grifo nosso)

No que tange a abordagens acerca de ações afirmativas ou cotas sociorraciais não há menções diretas ou indiretas de ações em torno dessas expressões nos documentos do IFS. A direção segue similar ao que acontece com a questão étnico-racial, através do uso de termos que se relacionam e deixam subentendido alguma intervenção a exemplo do uso de palavras como “equidade”, “inclusão”, “direitos humanos” e “respeito às diversidades”.

Diante dessa realidade não foi constatado o desenvolvimento de ações, programas, projetos institucionais e/ou serviços, na esfera específica da assistência estudantil, que sejam voltados para as minorias étnicas, identidade racial negra ou para estudantes advindos das cotas sociorraciais.

Concernente a programas e ações destinados ao acesso, permanência e êxito dos estudantes, a assistência estudantil do IFS regula e prevê ações em 10 (dez), das 12 (doze) normativas que possui, a saber:

1. Política de Assistência Estudantil do IFS - PAE; (IFS, 2017a)
2. Reformulação do regulamento do Programa de Assistência e Acompanhamento ao Educando do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe – PRAAE/IFS; (IFS, 2018)
3. Norma regulamentadora dos auxílios e bolsas; (IFS, 2017b)
4. Norma regulamentadora da concessão de auxílio financeiro para participação em Eventos; (IFS, 2017e)
5. Instrução Normativa - metodologia de acompanhamento; (IFS, 2017f)
6. Instrução Normativa - operacionalização, concessão, auxílios e bolsas; (IFS, 2015)
7. Norma Regulamentadora da Bolsa Estudantil Partilhando Saberes; (IFS, 2014a)
8. Norma Regulamentadora da Bolsa de Incentivo ao Êxito Acadêmico; (IFS, 2014b)
9. Norma Regulamentadora da Bolsa Monitoria/Ensino Técnico de Nível Médio; (IFS, 2011a)

## 10. Regulamento do Programa de Bolsa Monitoria de Ensino/Cursos de Graduação. (IFS, 2011b)

Cabe destacar que quase todas as bolsas e auxílios de transferência financeira da assistência estudantil do IFS, condicionados ou não a critérios de vulnerabilidade sócio econômica, com exceção do auxílio financeiro eventual, colocam como condicionalidades para sua manutenção de recebimento, pelo menos, a exigência da frequência mínima do total da carga horária cursada no bimestre; a alcance da média bimestral institucional. Tais condicionalidades evidenciam o entendimento que o IFS, no âmbito da assistência estudantil, tem acerca do êxito. Entretanto, não aprofundaremos, neste trabalho, esta discussão.

O que temos a dizer em relação à permanência e êxito é que o instituto prevê ações de acompanhamento para os discentes que não cumprirem essas condicionalidades, através de intervenções da equipe técnica multidisciplinar que geralmente compõe as coordenadorias de assistência estudantis dos campi. Importa acrescentar que A PAE/IFS prevê que a equipe interdisciplinar completa para assistência estudantil deve ser composta por profissionais: assistentes sociais, educadores físicos, enfermeiros, médicos, nutricionistas, fisioterapeutas, odontólogos, pedagogos, psicólogos, assistentes de aluno, técnicos em assuntos educacionais, revisores braille, transcritores braille, intérpretes de libras, assistentes/auxiliares em administração e outras áreas correlatas.

Mesmo assim, vale salientar que as equipes sentem dificuldades em operacionalizar o que consta na instrução normativa que traça a metodologia de acompanhamento institucional, devido alguns motivos que podemos elencar: razão inversamente proporcional entre demanda discente/profissionais disponíveis nas equipes técnicas; dificuldades em realizar a intersetorialidade entre assessorias pedagógicas, pró-reitoria de ensino, DIAE/CAE's e outros setores; falta de estrutura nos campi para atendimentos e visitas domiciliares; foco institucional na bolsificação, o que reverbera para as equipes, a priorização ações voltadas para a execução dos editais de seleção dos auxílios do PRAAE, fato que, limita deveras o envolvimento dos profissionais da equipe multidisciplinar da assistência estudantil se envolverem em reuniões importantes para o acompanhamento discente, como é o caso dos das reuniões de pais, conselhos de classe e colegiados.

Esses foram os dados encontrados na pesquisa documental realizada nesta pesquisa.

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dada a amplitude do tema, a discussão aqui tratada não finda nos limites desse documento. O intuito era de se discutir sobre o assunto apresentando o que já vimos produzindo em torno deste estudo, bem como refletir teoricamente, tomando por base

a realidade do IFS.

A pesquisa indicou a ausência de discussões e trato mais aprofundados voltados para a questão étnicorracial na política institucional e demais programas de assistência estudantil do IFS, pois, a abordagem é genérica e esta não dá conta de contemplar as amplitude merecida pela temática.

Pelo exposto, demarca-se a necessidade de continuidade do estudo com o intuito de melhor desenvolvimento e aprofundamento da questão étnicorracial na instituição.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em 09 de Setembro de 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm). Acesso em 15 de junho de 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto Federal nº 7.234, de 19 de Julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil –PNAES. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm). Acesso em 09 de Setembro de 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto Federal nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm). Acesso em 09 de Setembro de 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 17, de 11 de maio de 2016. Estabelece diretrizes gerais para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE. Resolução 37/2017/CS/IFS de 16 de agosto de 2017a. Estabelece a Política de Assistência Estudantil do IFS - PAE.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 21/2018/CS/IFS de 14 de maio de 2018. Reformula o regulamento do Programa de Assistência e Acompanhamento ao Educando do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe – PRAAE/IFS.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 28/2017/CS/IFS, de 4 de agosto de 2017b. Norma regulamentadora dos auxílios e bolsas.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 29/2017/CS/IFS, de 28 de julho de 2017c. Norma para concessão de auxílio financeiro eventual.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 26/2017/CS/IFS, de 31 de maio de 2017d. Norma regulamentadora do auxílio arte, cultura, esporte e lazer.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 24/2017/CS/IFS de 29 de maio de 2017e. Norma regulamentadora da concessão de auxílio financeiro para participação em Eventos

\_\_\_\_\_. Portaria nº 31, de 04 de janeiro de 2017f. Instrução Normativa - metodologia de Acompanhamento.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 1.421, de 21 de maio de 2015. Instrução Normativa - operacionalização,

concessão, auxílios e bolsas.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 12/2014/CS/IFS, de 17 de janeiro de 2014a. Norma Regulamentadora da Bolsa Estudantil Partilhando Saberes.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 11/2014/CS/IFS, de 17 de janeiro de 2014b. Norma Regulamentadora da Bolsa de Incentivo ao Êxito Acadêmico.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 41/2011/CS/IFS, de 12 de setembro de 2011a. Norma Regulamentadora da Bolsa Monitoria/Ensino Técnico de Nível Médio.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 07/2011/CS/IFS, de fevereiro de 2011b. Regulamento do Programa de Bolsa Monitoria de Ensino/Cursos de Graduação.

NASCIMENTO, Ana Paula Leite; SANTOS, Josiane Soares. **Assistência Estudantil no IFS**. 1.ed. Aracaju: Edifs, 2014.

PONTES, Reinaldo Nobre. **Mediação e Serviço Social**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

## O USO DA BIOMECÂNICA E ANATOMIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM ESCOLA DA ZONA RURAL DO CARIRI PARAIBANO

### **Breno de Sousa Moreira**

Acadêmico do curso de Educação Física da Faculdade de Ciências Médicas de Campina Grande (FCM)  
Campina Grande- PB

### **Diego Gomes da Silva**

Acadêmico do curso de Educação Física da Faculdade de Ciências Médicas de Campina Grande (FCM)  
Campina Grande- PB

### **Aellyson Cordeiro de Melo**

Acadêmico do curso de Educação Física da Faculdade de Ciências Médicas de Campina Grande (FCM)  
Campina Grande- PB

### **Washington Almeida Reis**

Orientador Me. Professor do curso de Educação Física da Faculdade de Ciências Médicas de Campina Grande (FCM)  
Campina Grande-PB

**RESUMO:** A Educação Física (EDF) tem por finalidade o estudo da cultura corporal, e essa concepção sucinta sobre quais os métodos para o estudo do mesmo. A anatomia e a biomecânica auxiliam nesse processo de ensino-aprendizagem, uma com o objetivo de estudar os sistemas do corpo humano, outra com a compreensão e análise de movimentos do mesmo. A amostra tem como objetivo estabelecer a interdisciplinaridade entre os dois campos de estudo em questão e relatar a experiência do seu uso em aula de educação

física para alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental em escola da zona rural no cariri paraibano. A metodologia empregada foi baseada na pedagogia renovada, na qual utilizou-se de um plano de aula para auxiliar o andamento das atividades proporcionadas, da mesma maneira que a confecção de alguns materiais com intuito de aperfeiçoar o aprendizado, além disso foi realizada uma revisão sistemática da literatura, feita em algumas bases de dados, usando as palavras chave: Educação Física; Escola; Biomecânica; Parâmetros Curriculares Nacionais; Anatomia. Observamos que os usos dos conteúdos das disciplinas em questão tornam-se indispensáveis para o professor de Educação Física tanto no aspecto pedagógico, quanto no desenvolvimento motor e cognitivo do aluno. Quando induzida de forma certa, este tipo de abordagem oferece ao colegial uma maior interação com suas práticas corporais dando-o mais autonomia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Física; Escola; Biomecânica; Parâmetros curriculares nacionais; Anatomia.

**ABSTRACT:** Physical Education (EDF) aims at the study of body culture, and this succinct conception about which methods to study it. Anatomy and biomechanics aid in this process of teaching-learning, one with the objective of studying the systems of the human body, another

with the understanding and analysis of the movements of the same. The sample aims to establish the interdisciplinarity between the two fields of study in question and to report the experience of its use in physical education class for students of the 4th and 5th year of elementary school in a rural school in Paraíba. The methodology used was based on the renewed pedagogy, in which a lesson plan was used to help the progress of the activities provided, in the same way as the making of some materials with the purpose of improving the learning, in addition a systematic review was carried out of the literature, made in some databases, using the key words: Physical Education; School; Biomechanics; National Curricular Parameters; Anatomy. We observe that the uses of the contents of the subjects in question become indispensable for the teacher of Physical Education in the pedagogical aspect, as well as in the motor and cognitive development of the student. When rightly induced, this type of approach gives the high schooler more interaction with his bodily practices, giving him more autonomy.

**KEYWORDS:** Physical Education; School; Biomechanics; National curricular parameters; Anatomy.

## 1 | INTRODUÇÃO

A Educação Física tem como objetivo geral o estudo da cultura corporal, que conforme Brasil (1997) A concepção de cultura corporal amplia a contribuição da Educação Física escolar, que vai além de apenas exercer a cidadania, a mesma tem o objetivo de buscar o desenvolvimento da autonomia, a cooperação, a participação social e a afirmação de valores e princípios democráticos, como também permite que se vivenciem diferentes práticas corporais advindas das mais diversas manifestações culturais, tais como; as danças, esportes, lutas, jogos e ginásticas. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997), o ensino da Educação Física Escolar tem como conteúdos fundamentais os conceitos de corpo e de movimento, envolvendo todos os aspectos que se relacionam com a compreensão destes conceitos, e também sugerem que para conhecer o corpo humano é necessário abordar conhecimentos da anatomia, fisiologia, biomecânica e bioquímica. Segundo estudo proposto por Darido (2001) o discurso dos PCNs gira em torno da cidadania, entendendo a escola como um dos espaços possíveis de contribuição para a formação do cidadão crítico, autônomo, reflexivo, sensível e participativo. Dessa forma a biomecânica e a anatomia pode contribuir para o aperfeiçoamento de métodos educativos que compreendam atitudes motores mais conscientes, críticos, em consequência mostrada por precisa responsabilidade e acintosamente didática do professor. Segundo Corrêa e Freire (2004) A biomecânica ainda é encarada por muitos alunos e professores, até dentro da própria universidade, como uma disciplina a ser estudada e compreendida por técnicos que lidam com o desporto de alto rendimento ou por profissionais que tenham profundo conhecimento de física e matemática. Essa situação colabora para priorização das pesquisas voltadas para o desempenho e alta

performance, ocasionando uma depreciação nos estudos orientados a educação física escolar. Conforme Batista (2001) a biomecânica não serve apenas para a discussão do movimento corporal esportivo, como é comum alguns afirmarem, e o segundo é que, mesmo quando ela está voltada para o esporte, o alto rendimento não é a única possibilidade, não obstante o fato de ser esse o universo mais explorado. A amostra tem como objetivo estabelecer a interdisciplinaridade entre os dois campos de estudo em questão e relatar a experiência do seu uso em aula de educação física para alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental do Núcleo Educacional Pedro Pascal de Oliveira, localizado na zona rural da cidade de Soledade-PB.

## 2 | MÉTODOS

A metodologia empregada foi baseada na pedagogia renovada, na qual o aluno é o núcleo do aprendizado. Dessa maneira, optamos por elaborar dois planos de aula, sendo um para as atividades teóricas (**quadro 1**) e outro para as práticas (**quadro 1.1**). Desse modo a construção do plano de aula teórica seguiu a seguinte ordem; apresentação (objetivo), construção (aprendizagem), fixação (atividades e dinâmicas), aplicação (prática) e avaliação (após a prática), bem como o plano de aula para as atividades práticas; tema, objetivo, materiais, procedimentos. Alguns materiais foram confeccionados com intuito de aperfeiçoar o aprendizado, tais como; esqueleto articulado feito de papel (**figura 1**) confeccionado com os seguintes materiais; linha de náilon, cola de silicone e cola em bastão, além disso fizemos uso de um quebra cabeça do esqueleto com todos os ossos do corpo(**figura 1.1**) usando materiais simples como; cartolina, papel tamanho A4 e cola, na cartolina foi desenhada uma silhueta do corpo humano e com o papel ofício foram impressas imagens dos ossos na qual foram recortadas entre as articulações.



Figura 1 - Algumas das etapas na construção do esqueleto articulado.

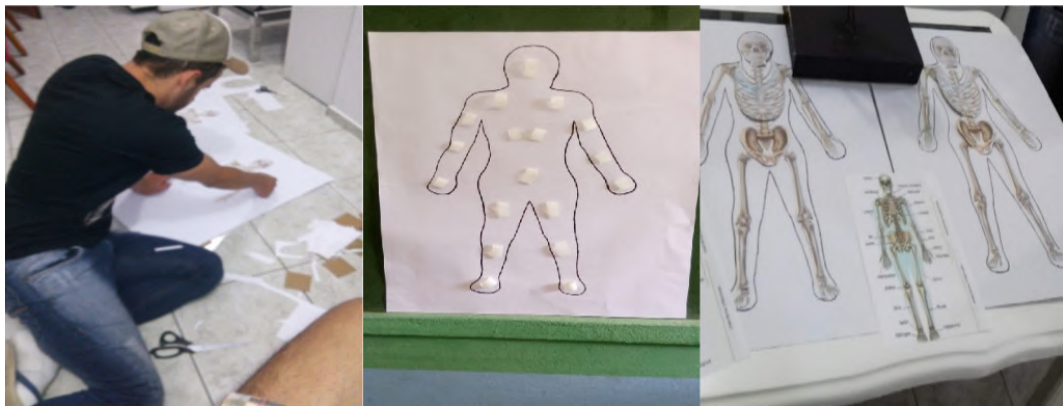


Figura 1.1 - Confeção do quebra cabeça.

APRESENTAÇÃO	CONSTRUÇÃO	FIXAÇÃO	APLICAÇÃO	AVALIAÇÃO
Sistema esquelético	Aprender sobre os principais ossos do corpo e a sua importância para o movimento.	Perguntas sobre realizadas antes da explanação do assunto.	Movimento dos membros superiores e inferiores, balanço do quadril e movimento do pescoço.	Perguntas após o debate em sala.
Dinâmica em grupo	Debate entre os componentes dos grupos	Quebra cabeça dos ossos do corpo humano.	Comparação dos ossos do seu corpo para auxiliar na montagem do quebra cabeça	Avaliar se o quebra cabeça foi montado corretamente.
Brincadeira lúdica para assimilação do conteúdo na prática	Assimilar os movimentos feitos pelas articulações durante a brincadeira	Brincadeira "Proteja sua bola"	Cada um recebe 2 bolas de assopro onde 1 é amarrada no mão e outra na perna, o objetivo é estourar a bola do colega e proteger as suas	Após a brincadeira perguntamos quais os membros que foram mais utilizados na atividade, bem como quais o ossos referentes.

Quadro 1: Plano de aula teórica realizado dentro da sala de aula.

TEMA	OBJETIVOS	MATERIAIS	PROCEDIMENTOS
Planos, eixos e movimentos.	Assimilar os movimentos feitos pelas articulações e em quais planos e movimentos estão de uma forma bem simples.	Não utiliza materiais	Executado minutos antes da atividade pratica, ou seja, um breve aquecimento dos músculos e articulações.
Cinemática; estafetas usando o atletismo.	Compreender como a velocidade influencia no tempo e na distância no revezamento 50m	Não utiliza materiais	Posicionar os alunos nos quatro cantos do campo e um no meio (um a cada 10 metros se possível) cronometrar o tempo de todo percurso
Cinemática; salto em distância.	Compreender como a velocidade influencia no tempo e na distância	Corda para delimitar o espaço do salto	Forma uma fila indiana e ao sinal do professor realizar a atividade.

Conceitos vetoriais	Entender como funciona os princípios dos vetores.	Corde, para realizar a brincadeira “Cabo de Guerra”.	Através do jogo “Cabo de Guerra” explicar com conceitos físicos, a diferença entre grupos, quanto ao somatório e direção das forças geradas e que atuam sobre o cabo.
---------------------	---	--	---

Quadro 1.1; Plano de aula prática realizado no campo da escola.

Além disso, foi utilizado o software de análise biomecânica Kinovea que possibilita uma análise precisa dos movimentos, da mesma maneira que verifica angulação, distância e altura e tempo. Todas as atividades foram realizadas com alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental 1, que no total foram 10 escolares entre 10 e 14 anos. Além disso, foi realizada uma revisão sistemática da literatura, feita em algumas bases de dados; SciELO, LILACS, BVS, usando os descritores em Ciências da Saúde; Educação Física; Escola; Biomecânica; Parâmetros Curriculares Nacionais; Anatomia: foram encontrados alguns artigos entre os anos 1999 a 2016, também foram feitas buscas manuais nas referências bibliográficas dos artigos encontrados.

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A conversa inicial teve como foco principal um breve entendimento sobre o sistema esquelético, onde utilizamos o esqueleto articulado mencionado anteriormente na metodologia. Fizemos uso da ironia e maiêutica, método aplicado pelo filósofo Sócrates em suas conversas, onde a ironia consiste em perguntar, simulando não saber, desse modo gerando que o interlocutor (alunos) seja obrigado a expor sua opinião, e a maiêutica centre-se na investigação dos conceitos. Visto isso primeiramente lançamos as seguintes perguntas (**quadro 2**) “qual total de ossos que temos no corpo?” “Qual maior e menor osso que temos?” “porque quebramos nossos ossos?” “porque temos dores nas costas?”

PERGUNTA/ ALUNO	Qual total de ossos que temos no corpo?	Qual maior e menor osso que temos	Porque quebramos nossos ossos	Porque temos dores nas costas
Aluno 1	“300”	“fêmur e ouvido”	“Por causa do impacto”	“Dormi de mau jeito”
Aluno 2	“100”	“Perna e braço”	“Quando caímos de mau jeito”	“Por causa de uma queda”
Aluno 3	“50”	“Fêmur e dedos”	“Não sei”	“Não sei”

Quadro 2 - pergunta e respostas de alguns alunos durante a conversa sobre o assunto em questão.

Em seguida fizemos o uso do esqueleto articulado para expor o assunto, e ao mesmo tempo pedimos que os escolares escrevessem os nomes dos ossos em seu

caderno, com intuito de buscar uma melhor fixação do assunto (figura 2).

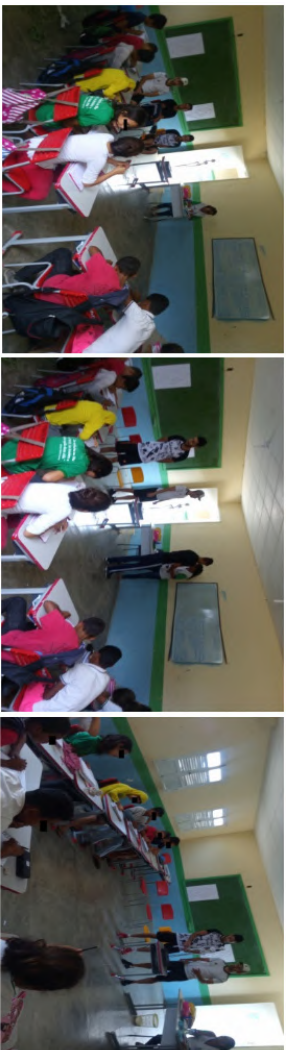


Figura 2 - Explicação do assunto com anotações segundo solicitação dos professores.

Logo após o breve esclarecimento do conteúdo, realizamos a atividade proposta no plano de aula, o quebra cabeça dos ossos do corpo humano (figura 2.1), os procedimentos foram os seguintes; para a aula do dia compareceram 10 alunos, essa situação colaborou para a divisão da turma em 2 grupos de 5, onde cada grupo recebeu uma quebra cabeça e um atlas do sistema esquelético para auxiliar a montagem, em circunstância disso optamos por realizar uma competição entre os dois grupos, com o objetivo de completar o desafio corretamente e em menos tempo. (figura 2.2).



Figura 2.1 - Dinâmica em grupo "puzzle do sistema esquelético".



Figura 2.2 - Quebra-cabeça resolvido, não houve um vencedor em razão de todos terem se ajudando.

Seguindo o cronograma do plano de aula era hora de colocar todo o estudo em prática, a primeira atividade (ainda dentro da sala de aula), usamos bexiga e linha de costura na qual elaboramos a brincadeira "proteja seu balão" (figura 2.3), os escolares ajudaram na organização da brincadeira; cada um recebeu 2 bexigas na qual após serem enchidas eram amarradas uma em uma das mãos e outra em um dos pés, o objetivo era proteger a sua bexiga e tentar estourar a do colega, estipulamos um

tempo de 1 minuto e ao final aqueles que mantiveram suas bexigas intactas saia vencedor, posteriormente foi perguntado aos mesmos quais dos membros foram mais utilizados na brincadeira e quais os ossos correspondentes, foi analisado que o bate-papo juntamente com as atividades práticas exerceram total influência no ensino-aprendizado dos estudantes.



Figura 2.3 - Atividade prática “proteja seu balão” confecção e realização da brincadeira.

Ao termino da brincadeira o restante das atividades foram realizadas no campo de futebol da escola. Iniciamos os exercícios com a brincadeira “cabo de guerra” (figura 2.4) da mesma maneira como na atividade anterior a turma foi dividida em dois grupos, porém selecionamos os maiores e mais fortes, um para cada lado com o objetivo de padronizar as equipes, antes e depois das atividades realizamos uma breve conversa sobre a ação das forças geradas em cada lado do cabo, Dagnese et al. (2013) relata que os conceitos vetoriais podem ser abordados através da brincadeira “Cabo de Guerra” sugerindo que pode-se explicar graficamente, a diferença entre grupos, quanto ao somatório e direção das forças geradas e que atuam sobre o cabo.



Figura 2.4 - Explicação da brincadeira e relacionando com a cinemática vetorial e a realização da brincadeira.

Sempre seguindo o cronograma do plano de aula para facilitar o andamento das atividades, em seguida usamos os esportes do atletismo, primeiro com a corrida de revezamento onde a divisão dos grupos continuou, em vista disso determinamos uma competição entre as equipes, fazendo uso de um cronômetro a equipe que cumprisse o trajeto em menor tempo sairia vencedora.

A cinemática envolve muitos conceitos de física estudados no ensino médio. Na cinemática linear, o professor pode estimular os escolares a calcular a velocidade

Propomos um cálculo da velocidade média já que tínhamos cronometrado todo o percurso e da mesma maneira era conhecido a distancia total, não conseguimos realizar durante a aula, mas coletamos os dados e fizemos o cálculo após a aula. a análise realizada foi correspondente a velocidade média da equipe (**quadro 3**) e individual (**quadro 3.1**)

<p><b>Equipe 1:</b>  <math>\Delta S = 150m</math>    <math>V_m = \Delta S / \Delta T</math>  <math>\Delta T = 30s</math>        <math>V_m = 150/30</math>  <math>V_m = ?</math>            <b><math>V_m = 5m/s</math></b></p>	<p><b>Equipe 2:</b>  <math>\Delta S = 150m</math>    <math>V_m = \Delta S / \Delta T</math>  <math>\Delta T = 35s</math>        <math>V_m = 150/35</math>  <math>V_m = ?</math>            <b><math>V_m = 4,2m/s</math></b></p>
---	---

Quadro 3 - Análise da velocidade média das equipes.

<p><b>Equipe 1: Vm de cada participante</b>  <math>\Delta S = 150m/5</math> alunos <math>V_m = \Delta S / \Delta T</math>  <math>\Delta S = 30m</math>            <math>V_m = 30/30</math>  <math>\Delta T = 30s</math>            <b><math>V_m = 1m/s</math></b>  <math>V_m = ?</math></p>	<p><b>Equipe 2: Vm de cada participante</b>  <math>\Delta S = 150m/5</math> alunos <math>V_m = \Delta S / \Delta T</math>  <math>\Delta S = 30m</math>            <math>V_m = 30/35</math>  <math>\Delta T = 35s</math>            <b><math>V_m = 0,85m/s</math></b>  <math>V_m = ?</math></p>
---	--

Quadro 3.1: Análise da velocidade média de cada individuo em sua respectiva equipe.

A prática seguinte remete a mais um esporte do atletismo, o salto em distância, nesses exercícios os grupos foram desfeitos, usamos a mesma corda usada na brincadeira “cabo de guerra” para demarcar o espaço do salto.

Para aplicar conceitos da cinemática angular, podem ser registradas fotografias de gestos esportivos (um salto ou um saque no voleibol) e usar réguas para avaliar ângulos nas articulações nas fotografias impressas. Pode-se assim realizar a comparação dos ângulos entre os alunos, imagens de atletas, e explicar questões relacionadas a técnica de movimento. (DAGNESE ET AL. 2013)

Mais uma vez usamos como referência o estudo de Dagnese et al. (2013), através de vídeos feitos durante a atividade conseguimos analisar a angulação e distância do salto de alguns escolares, para efetuar essa análise fizemos uso do Software de análise biomecânica “Kinovea” (**figura 3, 3.1 e 3.2**).



Figura 3 - angulação dos membros antes do salto



Figura 3.1: altura do quadril em relação ao chão durante o salto.



Figura 3.2: distância total do salto

Em vista da análise é possível comparar os dois alunos quanto à diferença da angulação antes de pulo, que interfere significativamente na altura máxima conseguida e conseqüentemente na distância total, percebeu que o aluno da esquerda obteve melhor desempenho em relação ao da direita. Por fim voltamos para a sala na qual nos dispersamos. Quanto ao *feedback* dos alunos, percebemos uma extrema participação e interesse, o que facilitou o comprimento das atividades previstas, e em conversa com as professoras da escola fomos informados de que a escola não dispõe de um professor de Educação Física e infelizmente não dispõe de material algum para essa finalidade. Assim, foi constatado que os alunos utilizavam apenas uma bola que aparentava muito desgaste, porém era o único material para realizar as brincadeiras durante o intervalo que quase sempre apenas os meninos faziam uso para jogar

futebol. A professora relatou que já proporciona o ensino de todos os componentes curriculares da grande (polivalente) e não tinha tempo e muito menos recursos para realizar aulas de Educação Física com os alunos, em contrapartida verificamos que a escola desfruta de uma ótima estrutura para os escolares, tanto no aspecto teórico quando no prático, salas bem arrojadas com carteiras bem conservadas, cantina que atende as necessidades, bem como um campo de futebol e uma quadra de vôlei de areia. Verificamos que o uso do assunto em questão superou nossas expectativas quanto ao ensino-aprendizagem dos escolares, podemos afirmar então que o uso da anatomia bem com da biomecânica pode sim ser usada nas aulas de Educação Física Escolar. Colaborando com nossos dados Avelar et al. (1999) analisa, através dos conceitos da biomecânica, o comportamento motor de crianças com idade de quatro a sete anos do Centro Infantil do Jardim Guanabara IV, Goiânia (GO), durante atividades infantis, particularmente durante o jogo ou brincadeira de “amarelinha” constatou que tais princípios, além do contexto social e cultural da criança, exercem influências sobre a maturação do sistema nervoso, pelo menos no que diz respeito ao comportamento motor, e além disso Avelar et al. (1999) relata que a biomecânica torna-se disciplina indispensável para o professor de educação física, tanto no aspecto pedagógico quanto no aspecto de pesquisa, no que se refere ao desenvolvimento motor e cognitivo da criança.

#### 4 | CONCLUSÃO

A Educação Física Escolar pode abordar conceitos biomecânicos em sua prática, não importando necessariamente a utilização de cálculos, esquemas, gráficos. A típica vivência motora realizada no dia a dia pode ser significativa para o aprendizado desses conceitos relativos ao movimento corporal. As dinâmicas mais comuns da Educação Física Escolar podem receber um novo tratamento, fazendo com que os alunos identifiquem e reflitam sobre os fatores que influenciam a execução dos movimentos e sejam capazes de explorar todas as possibilidades de aprendizagem que o movimento corporal oferece. Logo, os conteúdos que envolvam a biomecânica e anatomia nas aulas de Educação Física tem necessidade de ser bem definidos, para que o mesmo possa desempenhar o seu papel dentro do currículo escolar. Portanto observamos que os conceitos da biomecânica e da anatomia podem ser facilmente manipulados nas aulas de educação física, cabe ao profissional buscar informações visando um melhor entendimento sobre o assunto. Um problema a ser relatado é do ensino da disciplina de biomecânica na graduação em educação física que precisa aprender a melhor mencionar seus objetivos, conteúdos, métodos de ensino e de uso na prática em função das características e necessidades visando o âmbito escolar, dando devida atenção para a atuação da licenciatura e não simplesmente repetindo conteúdos que são passados para o bacharelado. Quando incorporada de forma apropriada,

este tipo de abordagem promove ao aluno uma maior interação com suas práticas corporais proporcionando-o mais autonomia, além de enriquecer ainda mais as aulas de Educação Física.

## 5 | AGRADECIMENTOS

Queremos agradecer a secretaria de educação do município de Soledade-PB, bem como a excelentíssima Andreia Berto secretária do setor, da mesma maneira agradecemos as professoras do Núcleo Educacional Pedro Pascal de Oliveira pela riquíssima oportunidade a que nos foi concebida para proporcionar esse momento impar na vida dos estudantes, e não menos importante agradecemos ao ex-aluno da escola Guilherme Belarmino Lima Neto por nos ajudar a contatar todas as autoridades para que essa vivência se concretizasse.

## REFERÊNCIAS

- AVELAR, Ivan Silveira de et al. importância da biomecânica para o professor de educação física: observando uma brincadeira infantil. **Pensar A Prática**, Goiás, v. 3, p.106-110, jun. 1999.
- BATISTA, Luiz Alberto. **A biomecânica em Educação Física Escolar: perspectivas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, Rj, v. 1, n. 2, p.36-49, 2001.
- BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : Educação física / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 96p.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: editora Cortez, 1992.
- CORREA, Sônia Cavalcanti; FREIRE, Elisabete dos Santos. **biomecânica e educação física escolar: possibilidades de aproximação**. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, [s.l.], v. 3, n. 3, p.107-123, 2004.
- DAGNESE F, ROCHA ES, KUNZLER MR, CARPES FP. **A biomecânica na Educação Física escolar: adaptação e aplicabilidade**. **R. bras. Ci. e Mov** 2013;21(3):180-188
- DARIDO, Suraya Cristina. **os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades**. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Rio Claro-sp, v. 2, n. 1, p.5-25, out. 2001.
- FLORES, Felipe et al. O efeito do uso de mochila na cinemática da marcha de crianças. **Scientia Medica**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p.4-11, jan. 2006.
- FREITAS, Fabiana Fernandes de; COSTA, Paula H. Lobo da. **o conteúdo biomecânico na educação física escolar: uma análise a partir dos parâmetros curriculares nacionais**. **Rev. Paul. Educ. Fís.**, São Paulo, v. 1, n. 14, p.78-84, jan. 2000.
- HALL, Susan J.. **Biomecânica Básica**. 7. ed. Rio de Janeiro – Rj: Guanabara Koonga Ltda, 2016. 500 p.

## SABERES E PRÁTICAS EM ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

**Artur José Braga de Mendonça**

Instituto de Cegos Antônio Pessoa de Queiroz  
(IAPQ)

Recife – Pernambuco

**Izabeli Sales Matos**

Associação de Cegos do Estado do Ceará  
(ACEC)

Fortaleza – Ceará

**RESUMO:** A visão é responsável por estabelecer a relação da pessoa com o meio, sua perda, sendo total ou parcial, causa prejuízos do tipo social, psicológico, educacional, motor, bem como afeta outras áreas do desenvolvimento. No que se refere à limitação motora, há diminuição na movimentação espontânea e, para vencer essa dificuldade, faz-se necessário o ensinamento das técnicas de Orientação e Mobilidade por um profissional com formação. O presente artigo tem o objetivo de socializar vivências de docentes na realização e participação de cursos de formação em Orientação e Mobilidade. Diante da realidade observada nas instituições em que foram implementados os cursos, identificaram-se resultados satisfatórios após a realização das referidas formações, por exemplo: (a) benefício às instituições que atuam na educação de pessoas com deficiência visual por terem ampliado a capacidade de atendimento dos

alunos com deficiência visual em Orientação e Mobilidade; (b) melhoria na qualidade dos serviços, considerando o bom aproveitamento dos cursistas por meio da apreensão e troca de saberes referentes à docência em Orientação e Mobilidade; (c) aumento do número de docentes nas instituições que ensinam as técnicas de Orientação e Mobilidade. No contexto apresentado, sugere-se uma formação com carga horária total em torno de 200 horas, com uma base teórica que fundamente o contexto atual

**PALAVRAS-CHAVE:** Deficiência visual, Orientação e mobilidade, Formação de professores.

**ABSTRACT:** The eye sight establishes the person's relationship with the environment, its loss, being partial or total, can cause social, psychological, educational and motor skills impairment, as well as other areas of the individual development. There is a decrease in spontaneous movement regarding the personal motor aspect, which can be overcome through the Guidance and Mobility techniques taught by a trained professional. This article aims to socialize the experiences of such professionals throughout implementing and also taking part in Orientation and Mobility training courses. It was possible to identify satisfactory results at the completion of the training sessions held at the

institutions, such as: (a) institutions benefit due to the expanded attendance capacity regarding the education of visually impaired people through Orientation and Mobility training; (b) provided services upgrade, considering the trainees harness through the apprehension and exchange of knowledge regarding the Orientation and Mobility subject; (c) increased number of Orientation and Mobility trained professionals in the institutions. Regarding the presented context, a workload of approximately 200 hours is suggested, with the theoretical basis that can support the current scenario and its necessities.

**KEYWORDS:** Visual deficiency, Orientation and mobility, Teacher training.

## 1 | INTRODUÇÃO

O presente estudo aflorou do desejo de contribuirmos, por meio de nossas experiências pessoais e profissionais, para a construção de uma sociedade mais inclusiva. Embora residindo em cidades afastadas (Recife e Fortaleza) e com realidades distintas, as necessidades similares convergiam diante da dinâmica ainda atual de cimentar esse modelo de sociedade. São experiências que marcam a constante busca pelo saber como um fundamento do realizar consolidado em nosso cotidiano. A caminhada foi longa, mas cada passo foi importante para novas descobertas, aprendizagens e construção da nossa profissionalização.

O interesse pela temática Orientação e Mobilidade (doravante OM) emergiu a partir da escassez de profissionais com formação na referida área, observada inicialmente no ano de 1997 ao buscar-se atendimento para Marília Mendonça, filha do primeiro autor deste estudo. Essa jovem, cega congênita, com diagnóstico de retinopatia da prematuridade, na época com 4 anos, teve grande dificuldade para ser inserida em um programa de OM do Instituto de Cegos do Recife, em virtude da insuficiência de professores especializados nessa área. Assim, já se evidencia o déficit de profissionais atuantes na OM, o que indica a demanda de formações desses profissionais.

Da mesma forma, no ano de 1998, também se observava essa carência em Fortaleza, considerando que a Escola de Ensino Fundamental Instituto dos Cegos do Ceará encontrava-se sem professor para essa modalidade, período em que assumimos essa função. Esse fato e o anteriormente descrito mostravam a carência de docentes de OM no contexto de ambas as instituições, em Recife e em Fortaleza.

A partir desse período, participamos, ora como discentes, ora como docentes, de cursos na área da deficiência visual. Assim, a prática concatenada à teoria, diante de nossa convivência com as questões tiflológicas, permite-nos afirmar que a ausência ou o déficit visual podem causar ao indivíduo, quando não estimulado adequadamente, dificuldades de ordem psicomotora. Pela ausência do estímulo visual, a criança movimenta-se com menos intensidade, tendo como consequência uma defasagem no desenvolvimento motor espontâneo (BUENO; COBO; RODRÍGUEZ, 2003). Essa

dificuldade de movimentação ocasiona um prejuízo no deslocamento com segurança e autonomia, trazendo consequências diversas nos meios social, profissional, educacional e demais áreas. Contudo, esse defasamento pode ser minimizado por intermédio do trabalho realizado em OM, considerando os estímulos e as habilidades vivenciados nessa modalidade.

Vale salientar que a OM compreende um conjunto de técnicas destinadas a pessoas com déficit visual, cujo objetivo é promover a aquisição de movimentos autônomos e independentes, além do domínio do corpo, da descoberta do espaço e do senso de orientação espacial. O domínio dessas técnicas, segundo Zengo, Seabra Junior e Moreira (2014), estimula as pessoas com deficiência visual a tornarem-se independentes nos âmbitos pessoal, social, escolar e profissional.

Observamos que o programa de OM pode ser encontrado nos centros de reabilitação, no atendimento educacional especializado, nas organizações não governamentais (ONGs) – associações, institutos e fundações – e ainda nas escolas especiais, como a Escola de Ensino Fundamental Instituto dos Cegos do Ceará.

Os centros de reabilitação tratam a questão com o viés da saúde, como a Fundação Altino Ventura, em Recife. O atendimento educacional especializado e escolas especiais trabalham a OM sob a perspectiva da educação inclusiva, e as ONGs prestam o serviço especializado tanto com o foco social como educacional. Esses espaços devem ser providos de profissionais com formação adequada para a docência dessa atividade. Sobre essa questão, Fávero, Pantoja e Mantoan (2007, p. 18) ressaltam que as “[...] escolas tradicionais alegam um despreparo para receber pessoas com deficiência visual, auditiva, mental [...]”. Acompanhando esse pensamento, se existe dificuldade de as escolas receberem pessoas com deficiência, muito mais complexo será o trabalho voltado para a OM considerando suas especificidades. A escola dita inclusiva deve promover condições para que o aluno se desenvolva plenamente, aqui no caso, para que o estudante possa “ir e vir” no espaço escolar, interagir e ser conduzido por um guia, se necessário, nesse mesmo espaço.

Ao tratarmos de instituições que atuam diretamente com o ensino da OM, conforme citamos anteriormente, compreendemos que os profissionais necessitam estar devidamente preparados para trabalhar com indivíduos com perda visual (cegos ou com baixa visão); dessa forma, “[...] se faz necessário um ambiente escolar organizado, incluindo professores com formação adequada para exercer seu fazer pedagógico” (MATOS, 2012, p. 116).

Por certo, observamos que o processo de formação de profissionais em OM suscita preocupações, tanto pertinentes à carga horária como pertinentes ao conteúdo trabalhado nos cursos. Baseados nessa perspectiva, bem como com o propósito de trazer luz a esses dois tópicos, elaboramos o presente artigo a fim de apresentar um relato sobre as experiências adquiridas com a formação continuada em OM e conseqüentemente sugerir uma nova proposta de formação de profissionais nesse âmbito.

Com o intuito de atingir o objetivo deste estudo, adotamos como referência dois cursos de formação em OM, dos quais participamos da elaboração do projeto e também como docentes, são eles: “Curso de formação de professor em Orientação e Mobilidade”, promovido pelo Instituto de Cegos Antônio Pessoa de Queiroz, e “Orientação e Mobilidade: autonomia e inclusão da pessoa com deficiência visual”, promovido pela Associação de Cegos do Estado do Ceará.

Em razão das ponderações anteriores, frutos de estudos e da realidade observada na condição de docentes, compreendemos que a atuação do professor de OM representa um importante caminho para possibilitar o desenvolvimento da pessoa com deficiência visual na ação de locomover-se com o máximo de segurança e independência pelos mais variados lugares, favorecendo seu processo de inclusão socioeducacional. Assim, é fundamental refletirmos sobre a OM, contudo faz-se mister inicialmente compreendermos a deficiência visual e suas implicações como forma de justificar a aplicação dessa prática e finalmente reafirmarmos a relevância da formação nessa área, conforme veremos a seguir.

## 2 | REFERENCIAL TEÓRICO

A deficiência visual, na perspectiva legal, está definida no Decreto Federal nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, limitação sensorial que vai desde a baixa visão (comprometimentos diversos com resíduo de visão) até a cegueira (nenhuma visão ou só percepção de luz). Ainda tratando sobre deficiência visual legal, o Superior Tribunal de Justiça, através da Súmula nº 377, de 22 de abril de 2009, considerou também a pessoa com visão monocular, visão em apenas um dos olhos, como pessoa com deficiência visual. Vale ressaltar que só é possível caracterizá-la como tal após diagnóstico realizado pelo médico especialista.

A pessoa com deficiência visual tem necessidades e dificuldades específicas. Segundo Gil (2000), Machado (2003), Pereira (2016) e Soares et al. (2012), a falta da visão causa prejuízos do tipo social, psicológico, educacional, motor, afetando também outras áreas do desenvolvimento. No tocante à ação motora, essa limitação sensorial causa diminuição na movimentação espontânea (BRUNO, 1992; MAGALHÃES, 2010).

Corroborando o ideário defendido pelos autores citados no parágrafo anterior, entendemos que, através do estímulo visual, a criança se desenvolve espontaneamente. Com a perda da visão, observa-se que esse processo pode apresentar defasagens, o que identificamos claramente – antes de iniciarmos as práticas da OM – nas experiências vividas há anos junto aos alunos do Instituto de Cegos Antônio Pessoa de Queiroz e da Associação de Cegos do Estado do Ceará.

A perda visual, seja ela total ou parcial, pode acarretar dificuldades específicas relacionadas à orientação espacial e mobilidade, por ser o sistema visual um importante sentido de distância, responsável pela captação de informações do ambiente. Vygotsky

(1997) nos ensina que a visão é um dos sentidos que intermedeia as relações entre o homem e o mundo e que a sua perda, se não for substituída por vias alternativas, é capaz de gerar dificuldades de interações no relacionamento interpessoal e com o meio.

Compreendemos a OM como uma dessas vias alternativas, por possibilitar subsídios para que a pessoa com deficiência visual movimente-se com segurança, favorecendo as relações entre os indivíduos e com o ambiente. Com efeito, concebemos por orientação a maneira como a pessoa com deficiência visual percebe o ambiente que a cerca e, utilizando-se dos sentidos remanescentes, situa-se no meio físico com a finalidade de definir a meta desejada quanto ao caminho a ser percorrido (FARIAS, 2016). Para que a pessoa com deficiência visual se oriente no ambiente, suas capacidades perceptivas (tato, audição, cinestesia e olfato) devem estar bem desenvolvidas. De outra forma, esse indivíduo não conseguirá captar bem as informações essenciais de que necessita sobre o ambiente e, por conseguinte, não conseguirá se localizar espacialmente, tampouco se utilizar de pontos de referência, podendo frequentemente esbarrar em móveis e obstáculos encontrados pelo caminho.

Uma vez consciente da sua localização, devidamente orientado e ciente do local que deseja alcançar, juntamente com a rota a ser percorrida, surge a ação da mobilidade, que é entendida como sendo a capacidade de a pessoa com deficiência visual deslocar-se em qualquer ambiente com segurança, interagindo com os objetos e obstáculos durante o trajeto, lançando mão ou não de instrumentos específicos (DA SILVA, 2011; GIACOMINI, 2008; MAGALHÃES, 2010; SANKAKO, 2009; SILVEIRA, 2010).

Sendo assim, a OM compreende as técnicas utilizadas para que a pessoa com perda visual possa localizar-se no espaço, definir o percurso do seu deslocamento e adotar as estratégias que deseja empregar para atingir o seu objetivo. É a possibilidade de conhecer, apropriar-se e compreender o meio, estabelecendo comunicações e interações consigo, com o outro e com o ambiente, de forma mais autônoma possível.

É importante assinalar que a atividade de OM deve ser desenvolvida por um profissional especializado ou com formação adequada para tal. Pensando assim, a formação desse profissional tem sido motivo de grande preocupação ao longo dos anos. Em seu percurso histórico, encontramos registros na década de 1950. Segundo Felipe J. e Felipe V. (1997), em fevereiro de 1957 chegou ao Brasil Mr. Joseph Albert Asenjo, consultor da Organização das Nações Unidas e Repartição Internacional do Trabalho, com o intuito de ministrar aulas para uso da bengala longa. Dois anos depois, em 1959, foi criado o primeiro curso para treinamento de instrutores de OM pelo Instituto de Reabilitação da Escola de Medicina da Universidade de São Paulo, com carga horária de 1.360 horas.

Nessa mesma época, nos Estados Unidos da América, houve uma preocupação referente ao tempo de formação e à parte prática. Em Nova Iorque, a *American Foundation for Overseas Blind* patrocinou uma conferência sobre OM. Como resultado

desse evento, estabeleceram-se o período mínimo de um ano para a formação do especialista na área e também a vivência simulada, ou seja, o treinamento (FELIPPE, J.; FELIPPE, V., 1997). Esse treino por parte do professor é indispensável, considerando que através da prática esse profissional consegue identificar situações semelhantes às vividas pela pessoa com deficiência.

No Brasil, “[...] em 1976 foi ministrado um curso para formação de técnicos de locomoção com carga horária de 592 horas, das quais 210 horas foram destinadas exclusivamente para a parte prática supervisionada” (MENDONÇA, 2017, p. 4). Já no final da década de 1970 e durante a década de 1980, os cursos de formação de profissionais em OM foram sendo aperfeiçoados, contudo o enfoque era voltado à área de reabilitação (olhar médico-clínico). Não havia nenhuma perspectiva educacional para os programas de OM.

Seguindo a cronologia, as mudanças na década de 1990 foram no sentido de atender aos preceitos da inclusão por orientações legais, logo o foco esteve voltado à educação. Com essa mudança, o Governo Federal, mediante a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, conhecendo a respeito da importância da locomoção para o aluno com deficiência visual e sabendo do seu papel no processo de inclusão, montou o projeto “Ir e Vir”. Na ocasião, atendeu a todas as regiões do país na formação de docentes com o conteúdo sobre OM, ação desenvolvida em parceria com a Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais e com a União Brasileira de Cegos, essa última é conhecida hoje como Organização Nacional de Cegos do Brasil (IFCE, 2017).

Outros cursos foram ofertados após a década de 1990, mas os objetivos para a formação de docentes em OM tiveram variados entendimentos. Consoante Giacomini (2008), a partir de 1999 começaram os cursos de pequena duração sem aprofundamento técnico e pedagógico. Destacamos que havia 21 anos já se chamava a atenção quanto aos profissionais que atuavam no atendimento à pessoa com deficiência visual, pois estes consideravam que a OM resumia-se ao simples treinamento ou “adestramento” do uso da bengala ou a um programa fundamentado no tecnicismo (FELIPPE, J.; FELIPPE, V., 1997).

Importa afirmar que um curso de 40 horas, em virtude da exiguidade do tempo, apenas apresenta noções sobre o conteúdo, não habilitando o participante a atuar como um professor de OM. Logo, corroboramos o pensamento de Felipe J. e Felipe V. (1997), quando afirmam que há insuficiência tanto no nível de informação como no nível de formação do professor especializado em OM, no sentido de planejar e executar um programa de OM de forma sequencial e sistemática.

Atualmente ainda é possível identificarmos instituições que ofertam cursos de OM com 40 horas e conteúdo programático bastante extenso, o que indica pouco aprofundamento teórico e prático. As referidas afirmações, oriundas desse caminhar, no que se refere à formação do profissional de OM, encaminharam-nos a refletir sobre uma nova formação nessa área, como veremos no item seguinte.

### 3 | METODOLOGIA – CAMINHOS PERCORRIDOS

O presente estudo surgiu da necessidade que identificamos em socializar nossas vivências na realização e participação, na condição de docentes, dos cursos de formação em OM. Com isso, buscamos refletir acerca da formação continuada efetivada e, em seguida, propor o desenho de uma nova formação. Trata-se de relato de experiências vivenciadas em cursos de formação em OM, dos quais elegemos dois, oriundos de realidades distintas, porém advindos de necessidades análogas, conforme referimos anteriormente neste escrito, a saber: o “Curso de formação de professor em Orientação e Mobilidade”, realizado em Recife, Pernambuco, no ano de 2016, e a formação intitulada “Orientação e Mobilidade: autonomia e inclusão da pessoa com deficiência visual”, sucedida entre 2013 e 2014, em Fortaleza, Ceará. Vale ressaltar que os cursos suscitados foram escolhidos em virtude da relevância apresentada em cada contexto observado, conforme será descrito, e que os resultados foram obtidos a partir deles.

Após eleitos os cursos que referenciaram este estudo, no sentido de subsidiar a elaboração de uma proposta de formação continuada na área da OM, realizamos uma análise detalhada do conteúdo ministrado nos mencionados cursos, tendo como suporte a revisão de literaturas relacionadas à temática aqui em tela: Orientação e Mobilidade. Eles estão imbuídos na prática pedagógica diária, no saber-fazer e nas experiências de trabalho. De tal maneira, a seguir apresentaremos a estrutura dos citados cursos de formação.

#### 3.1 Curso De Formação De Professor Em Orientação E Mobilidade

Ofertado pela Instituto dos Cegos Antônio Pessoa de Queiroz, em parceria com a Universidade Católica de Pernambuco, o “Curso de formação de professor em Orientação e Mobilidade” teve seu início em julho de 2016 com 17 participantes, dos quais 10 eram docentes da rede estadual e municipal de educação. Dentre os discentes do curso, quatro eram pessoas com deficiência visual, o que levou o ministrante a repensar alguns conceitos, técnicas e estratégias utilizadas na OM.

O curso ofertado teve duração de 120 horas, sendo mais da metade dessa carga horária, 64 horas, aplicadas com a prática. Essas aulas práticas, realizadas em ambientes internos e externos, foram rigorosamente planejadas e apresentadas aos participantes antecipadamente. É importante relatar que foi um grande desafio preparar profissionais com deficiência visual que passariam a ensinar e a treinar outras pessoas com a mesma limitação sensorial. Contudo, mais do que isso, tornou-se um estímulo para todos, especialmente em virtude de a perda visual não ter sido um impedimento para a execução das atividades desenvolvidas.

No tocante ao conteúdo programático do curso, este atendeu à proposta do treinamento, com a carga horária adequada às vivências práticas. Além disso, a ideia foi considerar o cotidiano das pessoas com deficiência visual, tendo como base as

bibliografias específicas sobre OM de Felipe J. e Felipe V. (1997) e de Mota (2003), abrangendo algumas alterações com a inserção de itens que retratavam a evolução da sociedade no que diz respeito a novas tecnologias e normativas legais.

As disciplinas que trouxeram inovações para o curso em questão e que consideramos relevante destacar foram: (a) importância da anamnese e avaliação psicomotora para a formação do programa de OM; (b) uso das tecnologias assistivas na prática de OM; (c) construção de mapas táteis para o desenvolvimento do trabalho de OM; e (d) audiodescrição aplicada na OM. Todas tiveram conteúdo teórico e prático, o que tornou o curso de formação continuada mais eficaz em relação a cursos teóricos ou com carga horária reduzida.

O conteúdo desenvolvido e a carga horária ministrada habilitaram o cursista a atuar em OM no sistema de saúde, na perspectiva da reabilitação de pessoas com deficiência visual, conforme preconiza a Portaria nº 3.128, de 24 de dezembro de 2008, do Ministério da Saúde. No que tange à educação, propiciou uma formação ao professor para trabalhar com alunos com deficiência visual.

### **3.2 Orientação E Mobilidade: Autonomia E Inclusão Da Pessoa Com Deficiência Visual**

O curso de formação “Orientação e Mobilidade: autonomia e inclusão da pessoa com deficiência visual” foi realizado na cidade de Fortaleza entre os anos de 2013 e 2014 pela Associação de Cegos do Estado do Ceará, por intermédio do programa “Criando Oportunidades” (projeto de qualificação social e profissional promovido pela Secretaria do Trabalho e Empreendedorismo do Ceará). Teve como público-alvo profissionais que trabalhavam ou que demonstravam interesse em lidar com pessoas com deficiência visual; profissionais das áreas da educação e da educação física; familiares de pessoas com deficiência visual; assistentes sociais; terapeutas ocupacionais; técnicos e profissionais interessados no tema.

Os conteúdos da formação foram divididos nos eixos temáticos, como: Educação e cidadania; Deficiência visual – Abordagens históricas e marcos legais; Orientação e Mobilidade: abordagens histórica, conceitual e educacional; Abordagens conceituais, educacionais e médico-oftalmológicas da deficiência visual; Tiflotecnologia; Práticas educativas para a vida independente: em busca da autonomia; Práticas de Orientação e Mobilidade; e Práticas de Orientação e Mobilidade adaptadas ao surdocego e à pessoa com múltipla deficiência sensorial, os quais tiveram como abertura uma roda de conversa intitulada “Os caminhos da acessibilidade por meio da Orientação e Mobilidade”. Em seguida, transcorreram as disciplinas, de ordem teórica e prática, para finalmente ser elaborado um trabalho de conclusão do curso, perfazendo o total da carga horária de 200 horas/aula. Dessas disciplinas, foram realizadas 128 horas/aula práticas e 72 horas/aula teóricas.

O programa desenvolvido viabilizou aos cursistas uma reflexão ampla concernente

às questões relacionadas à inclusão e acessibilidade da pessoa com deficiência visual. Além disso, houve uma preocupação também em contemplar aspectos relativos à visão e ao desenvolvimento da pessoa com a perda desse sentido. Compreendemos que essas questões serviram de embasamento para os pontos mais específicos da OM, o que proporcionou aos cursistas melhor compreensão sobre os conteúdos dessa modalidade. Vale referir que o trabalho final favoreceu aos participantes uma autoavaliação da aprendizagem, considerando que o mesmo tinha como objetivo acompanhar um aluno com deficiência visual e elaborar um plano de atendimento.

Dessa forma, após a revisão do aporte teórico e da análise cuidadosa dos cursos aqui apresentados, com relatos de experiências exitosas, passamos a apresentar os resultados, bem como uma proposta de formação continuada em OM, conforme veremos posteriormente.

#### **4 | RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante da realidade observada nas instituições em que foram implementados os cursos, identificamos resultados satisfatórios após a realização das referidas formações em ambos os casos, dentre os quais: a qualificação de profissionais para atuarem na área da OM e, mais do que isso, a sua contratação pelas próprias instituições promotoras da formação, como também pelo Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará. Outro destaque foi quanto à presença de alunos egressos do “Curso de formação de professor em Orientação e Mobilidade” como voluntários e colaboradores do Instituto dos Cegos Antônio Pessoa de Queiroz, ainda com atuação da prestação do referido serviço.

Vale salientar que instituições que atuam na educação de pessoas com deficiência visual foram beneficiadas por terem ampliado a capacidade de atendimento em OM, além de terem melhorado a qualidade dos serviços, considerando o bom aproveitamento dos cursistas por meio da apreensão e troca de saberes referentes à docência em OM.

Esses dados mostram a relevância da realização dos cursos elencados. Contudo, em virtude da escassa oferta de formação continuada, além da necessidade de profissionais qualificados nessa área, reiteramos a demanda de novas formações em OM.

Dessa forma, tendo como premissas as formações aqui relatadas, sugerimos: uma formação com carga horária total em torno de 200 horas, com uma base teórica que fundamente o contexto atual, levando-se em conta a história e ações políticas voltadas para a inclusão socioeducacional do discente com deficiência visual; em seguida, um aprofundamento das questões da deficiência visual em seus aspectos psiconeuroevolutivos, incluindo as patologias mais comuns associadas à visão e à avaliação da visão funcional, além da audiodescrição; e finalmente, com carga horária superior

da base teórica, sugerimos disciplinas que contemplem conteúdos referentes a estratégias e técnicas específicas da OM, abrangendo as vivências psicomotoras, utilização de guias humanos, animais e tecnológicos, autoproteções, pré-bengalas e bengalas longas. Além disso, propomos a elaboração de um programa de OM com base em estudos de caso. É importante ressaltar que as referidas técnicas devem ser vivenciadas, na prática, em ambientes internos e externos e devem contemplar uma carga horária com cerca de 120 horas.

Com base nessas sugestões, esperamos colaborar com a formação continuada na área da OM, favorecendo o trabalho realizado pelos profissionais que atuam junto a alunos com perda visual, sendo um suporte auxiliar significativo no processo de inclusão socioeducacional desse estudante. Contudo, ainda há muito a ser investigado na OM; sendo assim, acreditamos que este trabalho servirá também de parâmetro para novos estudos, estimulando a comunidade acadêmica à realização de novas pesquisas nessa seara.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro 2004. **Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 3 dez. 2004.

BRASIL. Portaria nº 3.128, de 24 de dezembro de 2008. Define que as Redes Estaduais de Atenção à Pessoa com Deficiência Visual sejam compostas por ações na atenção básica e Serviços de Reabilitação Visual. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 dez. 2008.

BRASIL. Súmula nº 377, de 22 de abril de 2009. **O portador de visão monocular tem direito a concorrer, em concurso público, às vagas reservadas aos deficientes.** Diário da Justiça Eletrônico, Brasília, DF, 5 maio 2009.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual: da intervenção precoce à integração escolar.** São Paulo: Laramara, 1992.

BUENO, Salvador Toro; COBO, Ana Delgado; RODRÍGUEZ, Manuel Gutiérrez. **Desenvolvimento cognitivo e deficiência visual.** In: MARTÍN, Manuel Bueno; BUENO, Salvador Toro (Org.). Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos. São Paulo: Livraria dos Santos, 2003. p. 98-113.

DA SILVA, Renato Fonseca Livramento. **Percepção ambiental, orientação espacial e os deficientes visuais.** Idea, Uberlândia, v. 2, n. 1, p. 36-47, 2011.

FARIAS, Gérson Carneiro de. **Avaliação do autoconceito e da locomoção em crianças e adolescentes cegos por meio do jogo de orientação: “caça ao tesouro”.** 2016. 144 f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luisa de Marillac Xavier dos Passos; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientação**

pedagógica. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FELIPPE, João Álvaro de Moraes; FELIPPE, Vera Lucia Leme Rhein. **Orientação e Mobilidade**. São Paulo: Laramara: Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual, 1997.

GIACOMINI, Lilia. **Análise de um programa: “passo a passo”** Orientação e Mobilidade para pessoas surdocegas. 2008. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GIL, Marta. **Deficiência visual**. Brasília, DF: MEC, 2000.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ – IFCE. **Orientação e Mobilidade: abordagem histórica conceitual**. Curso de Pós-Graduação em Orientação e Mobilidade. Fortaleza: IFCE, 2017.

MACHADO, Edileine. Desenvolvimento da criança e políticas públicas de inclusão. In: MOTA, Maria Glória Batista (Coord.). **Orientação e Mobilidade: conhecimentos básicos para a inclusão da pessoa com deficiência visual**. Brasília, DF: MEC, 2003. p. 24-34.

MAGALHÃES, Alessandra Tanuri. **Orientação e Mobilidade: estudo sobre equilíbrio e estratégias de locomoção utilizadas pelo professor**. 2010. 132 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

MATOS, Izabeli Sales. **Formação continuada dos professores do AEE: saberes e práticas pedagógicas para a inclusão e permanência de alunos com surdocegueira na escola**. 2012. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

MENDONÇA, Artur José Braga de. **Formação em Orientação e Mobilidade para o atendimento do aluno com deficiência visual**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO, 15., 2017, Recife. Anais... Recife, 2017. p. 1-9.

MOTA, Maria Glória Batista (Coord.). **Orientação e Mobilidade: conhecimentos básicos para a inclusão da pessoa com deficiência visual**. Brasília, DF: MEC, 2003.

PEREIRA, Deonisia Maria José da Silva. **Deficiência visual: elementos psicoevolutivos**. Curso de Pós-Graduação em Orientação e Mobilidade. Fortaleza: IFCE, 2016.

SANKAKO, Andréia Naomi. **Sugestões para professores de Orientação e Mobilidade a partir de um estudo da marcha de alunos com deficiência visual**. 2009. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

SILVEIRA, Cíntia Murussi. **Professores de alunos com deficiência visual: saberes, competências e capacitação**. 2010. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SOARES, Felipe Alves et al. **A contribuição da estimulação psicomotora para o processo de independência do deficiente visual**. Motricidade, Ribeira de Pena, v. 8, n. 4, p. 16-25, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas V: fundamentos da defectología**. Madrid: Visor, 1997.

ZENGO, Loiane Maria; SEABRA JUNIOR, Manoel Osmar; MOREIRA, Jaqueline Costa Castilho. **Técnica com guia vidente: suporte avaliativo de desempenho**. Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada, Marília, v. 15, n. 2, p. 25-30, 2014.

## SENSIBILIZAÇÃO SOBRE ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR ATRAVÉS DE CINEBIOGRAFIAS: O CASO DA SUPERDOTAÇÃO DO MATEMÁTICO RAMANUJAN

### **Clemir Queiroga de Carvalho Rocha**

Universidade Católica de Pernambuco  
Recife-PE

### **Vicente Francisco de Sousa Neto**

Universidade Católica de Pernambuco  
Recife-PE

### **Vera Borges de Sá**

Universidade Católica de Pernambuco  
Recife-PE

### **Denise Maria de Matos Pereira Lima**

Dep.<sup>to</sup> de Educação da SEED  
Curitiba-PR

**RESUMO:** Este trabalho foi concebido a partir da experiência de sensibilização sobre Altas Habilidades/Superdotação, para estudantes e professores das licenciaturas em matemática e física da Universidade Católica de Pernambuco. A proposta fundamental foi apresentar conceitos sobre Altas Habilidades/Superdotação-AH/SD, na perspectiva da inclusão educacional e educação matemática. Assumimos por referência as teorias de Joseph Renzulli, Guy Brosseau e Janinne Filloux, para explicar a superdotação e seus problemas com a padronização da aprendizagem. Partimos do pressuposto que as pessoas com AH/SD quebram contratos didáticos, obrigando o professor a refazer a noção de ensino-aprendizagem. Metodologicamente utilizamos

o filme biográfico sobre o matemático indiano Srinivasa Ramanujan, que retrata o período quando esteve no Trinity College, em Cambridge na Inglaterra. A cinebiografia mostrou-se uma ferramenta eficaz para sensibilizar e conhecer os referenciais teóricos sobre as AH/SD; além de ser instrumento útil, pedagogicamente, para debater questões sobre as dificuldades de inclusão vivenciadas pelas pessoas com essas características. Ramanujan revela-se um matemático bastante intuitivo, criativo ao extremo, e seu perfil com Altas Habilidades/Superdotação não pode ser ignorado como exemplo. O resultado dessa sensibilização foi a ampliação do debate nas licenciaturas, para além dos cursos de física e matemática. Participaram professores e estudantes de outras áreas, gerando impacto positivo no contexto do Ensino Superior.

**PALAVRAS-CHAVE:** Altas Habilidades/Superdotação, Cinebiografia, Srinivasa Ramanujan, Educação Matemática, Inclusão Educacional.

### **INTRODUÇÃO**

Esse trabalho consiste no resultado de sensibilização preparada para estudantes das licenciaturas de física e matemática, sobre Altas Habilidades/Superdotação-AH/SD. A sensibilização constituiu-se como I Seminário

Temático sobre a superdotação no Ensino Superior, e, intitulado “Altas Habilidades/ Superdotação em matemática”, realizado na Universidade Católica de Pernambuco, no mês de abril de 2017. Como instrumento principal da Sensibilização, utilizou-se o filme biográfico sobre o matemático Ramanujan, para motivar o debate nas perspectivas da inclusão e da educação matemática.

Organizado pelos Grupos de Pesquisa Altas Habilidades/Superdotação, Humanismo e Cidadania; e, Diversidade da Matemática, Ensino e Aplicações, ambos da UNICAP<sup>1</sup>, teve como objetivos principais, evidenciar conceitos sobre Altas Habilidades/Superdotação–AH/SD, utilizando filmes biográficos como recurso principal de abordagem; sensibilizar a comunidade universitária das licenciaturas para questões da inclusão nessa temática; e promover o debate multidisciplinar sobre o perfil AH/SD de Srinivasa Ramanujan.

Considerado um gênio, Ramanujan nunca cursou universidade em seu país. A escolha dele para estudo desse seminário, diz respeito à importância de sua contribuição no campo da matemática pura, quando por ocasião de sua estadia no Trinity College; e, por seu perfil diferenciado e inovador, despertando o interesse do Prof. Hardy e do Prof. Littlewood, conforme descreve Raymond Flood:

“(...) Esse ‘segundo Newton’ era Srinivasa Ramanujan, que escrevera a Hardy apresentando suas descobertas matemáticas sobre números primos, séries e integrais. (...) Hardy e Littlewood supuseram que deveriam estar corretas porque ninguém teria imaginação para inventá-las. Ramanujan era claramente um gênio de primeira linha, mas sem instrução formal em matemática”. (FLOOD; WILSON, 2013)

Srinivasa Ramanujan, é um dos maiores matemáticos do século XX. Nascido na Índia em 1887, e tendo vivido apenas 32 anos. Textos apontam que pertencia a casta Brâmane, considerada superior, mas era uma pessoa pobre, teve dificuldade nos estudos e não frequentou universidade, porque só se preocupava com matemática e era desinteressado por outras disciplinas. De acordo com o próprio Ramanujan, seu pensamento e expressões eram inspirações intuídas pelos deuses.

Consideramos que Ramanujan era um sujeito com Altas Habilidades/ Superdotação-AH/SD, porque suas deduções matemáticas apresentavam raciocínios diversos do trivial, e a forma incomum em resolvê-los, surpreendeu até um cético como o Professor Hardy. É nesse contexto, que buscamos esclarecer, situações vivenciadas por Ramanujan no Trinity College, à luz das teorias dos Três Anéis de Joseph Renzulli sobre AH/SD; do Contrato Didático e Situações Adidáticas, de Guy Brosseau; e, do Contrato Pedagógico, de Janinne Filloux. Circunstâncias geradas pela condição étnico-racial, ou, ainda, pela descrença do meio acadêmico, que não aceitava sua falta de formalização para expressar o inédito em matemática.

A cinebiografia de pessoas diferenciadas, que contribuíram para a história do conhecimento humano, convém como instrumento útil para a abordagem das Altas

---

1. Grupos de Pesquisa que desenvolvem trabalho conjunto com foco na Inclusão, Humanismo, Criatividade e Cidadania no ensino superior.

habilidades/Superdotação. A película sobre Ramanujan é **O homem que viu o infinito**<sup>2</sup> (BROWN, 2016). Traz como atores Dev Patel no papel de Srinivasa Ramanujan (1887-1920), Jeremy Irons como Prof. G. H. Hardy (1877-1947) e Toby Jones como J. E. Littlewood (1885-1977). O filme conta a história do matemático Ramanujan, que no período de 1913 a 1919 estudou no Trinity College, em Cambridge na Inglaterra, quando foi tutelado pelo Professor Hardy, que o ajudou na normatização de suas ideias.

## METODOLOGIA

Dividiu-se o Seminário em três partes. Na primeira, fez-se uma breve introdução expositiva da biografia de Ramanujan com duração de 10 minutos. Na segunda, houve a exibição do filme editado, perfazendo 37 minutos. E na terceira, uma apresentação de 15 minutos sobre a teoria das Altas Habilidades/Superdotação, as características comportamentais dos sujeitos com esse perfil e as semelhanças com as do matemático indiano. O emprego desse filme biográfico não se restringe a um mero recurso de entretenimento. Muito pelo contrário, revelou-se uma ferramenta fundamental para reflexão teórica sobre as altas habilidades/superdotação, suas interseções com a Educação Matemática, Inclusão Educacional e História da Matemática. “O homem que conhecia o infinito”, na perspectiva desses campos do conhecimento, pode ser trabalhado de forma transdisciplinar e gerar debates bastante enriquecedores. Diferentemente da indústria cinematográfica, onde tais reflexões teóricas significariam muito pouco, porque os críticos de cinema estão preocupados com a interpretação dos atores, bilheteria, direção, roteiros, som e fotografia.

Na edição reduziu-se o filme empregando como ferramenta o Videopad Editor, software de distribuição gratuita. A parte editada enfatizou o tempo histórico que compreende os anos de 1913 a 1919. Intervalo que mostra a chegada de Ramanujan em Cambridge; a experiência como estudante tutelado pelo Professor G. H. Hardy; e, finalmente quando se torna membro do Trinity College, a volta para a Índia e os desdobramentos de sua morte. A redução/edição desse filme não foi produzida de forma aleatória. As cenas selecionadas evidenciam situações experimentadas por Ramanujan, as quais remetem para contextualizações teóricas abordadas, de modo que, docentes e estudantes das licenciaturas, pudessem relacionar as experiências ocorridas com ele, às práticas educacionais cotidianas nas instituições de ensino.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A cinebiografia ambienta-se em Cambridge – Inglaterra, na segunda década do século XX, de 1913 a 1919. Alguns aspectos abordados no filme foram tratados de forma superficial; porém, são relevantes no plano político e histórico. O primeiro, foi

---

<sup>2</sup> O filme *The man who knew infinity*, dirigido por Matt Brown, é uma adaptação do livro homônimo. Traduzido no Brasil para “O homem que viu o infinito” foi lançado em 2016.

o período da I Guerra Mundial entre os impérios Britânico, Russo, Alemão e Austro-húngaro. O outro aspecto, é o imperialismo britânico sobre a Índia, um país pobre e colônia da Inglaterra. Naquele momento, qualquer indiano que se destacasse numa área como a matemática sofreria preconceito dos ingleses, que se consideravam superiores culturalmente.

Relativo à história da matemática, em 1900, houve o Segundo Congresso Internacional de Matemáticos realizado na França, na cidade de Paris, onde o matemático David Hilbert (1862-1943) propôs uma lista de problemas fundamentais não demonstrados, mas que fossem solucionados através da formalização e da axiomatização rigorosa, pois a matemática no início do século XX passava por transformações e sofria forte influência do formalismo. Vários matemáticos da época, no início do século XX, aderiram ao projeto de Hilbert para formalizar a matemática.

No filme “ O homem que viu o infinito”, observamos que há vários diálogos entre o Prof. Hardy, Prof. Littlewood e Ramanujan, os quais giram em torno da exigência, daqueles professores, para a formalização e rigor matemático de suas propostas, pois o indiano desenvolvia suas demonstrações de forma intuitiva. Pela ótica dos formalistas, as equações de Ramanujan seriam invalidadas facilmente, por não estarem apresentadas na forma axiomática.

A abordagem sobre o formalismo e intuição na matemática, não é objetivo desse trabalho. Contudo, Bruno D’Amore faz um comentário em seu livro, sobre a origem da palavra intuição e como ocorre entre estudantes na aprendizagem da matemática. Sobre isso, consideramos significativo o que afirma:

“Descobre-se assim que os substantivos intuição, intuito e o adjetivo intuitivo são de uso difundido e comum, com uma variedade enorme de significados (e distinções inclusive sutis). A etimologia, porém, não é totalmente compartilhada: origina-se certamente do latim douthardio, provavelmente do particípio passado de *intueri*, e, portanto, literalmente significa ‘imagem refletida’ (...). Sobre essa acepção de intuir, poderíamos dizer muito, em um livro que trata da aprendizagem da Matemática: são bem conhecidos de todos os professores aqueles estudantes que intuem o sentido de um conceito, de uma ideia, de um discurso, antes mesmo que ele seja feito ou, pelo menos, antes que seja completado.” (D’AMORE, 2007)

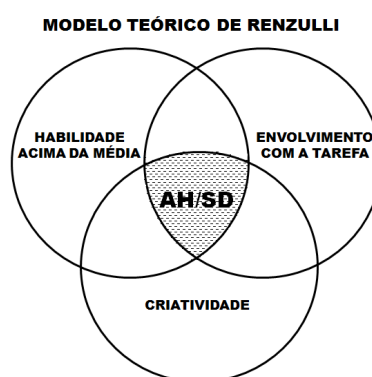
Ramanujan era um sujeito com proeminente intuição e criatividade em matemática. Muitas de suas demonstrações pareciam absurdas e desconcertantes. Como exemplo, podemos citar o método incomum criado por ele, para expressar o somatório  $1+2+3+4+5+6+7+\dots$ . Podemos deduzir que essa soma é um número extremamente grande e positivo, ou seja, tende para infinito ( $+\infty$ ). Entretanto, desenvolveu um método (Soma de Ramanujan), que paradoxalmente leva ao resultado de  $-1/12$ . Além de ser uma fração, mais ainda, é um número negativo. Notadamente Ramanujan é um matemático que produziu novas ideias, respostas e outros caminhos na matemática.

Do ponto de vista epistemológico adotamos três enfoques para trabalhar conceitos teóricos sobre Altas Habilidades/Superdotação–AH/SD, referentes ao seu perfil criativo e às situações enfrentadas no Trinity College. O primeiro faz alusão

ao Modelo dos Três Anéis de Joseph Renzulli; o outro trata do Contrato Didático e das Situações Adidáticas na perspectiva de Guy Brousseau; e o terceiro no Contrato Pedagógico de Janinne Filloux.

O Modelo Triádico de Renzulli sobre as Altas Habilidades/Superdotação, é a conceituação mais difundida atualmente pelos estudiosos da área. Também denominada Teoria dos Três Anéis, caracteriza a superdotação como interação desses três comportamentos básicos do sujeito: habilidades acima da média, envolvimento com a tarefa e a criatividade. As Altas Habilidades/Superdotação consistem na interseção desses três elementos comportamentais manifestos. O primeiro indicador, chamado de habilidade acima da média, refere-se à destreza em qualquer campo do saber ou do fazer que se expressa por meio do conhecimento em uma área específica ou múltiplas. Essas habilidades acima da média aparecem em determinadas situações e em certos períodos de tempo. O segundo indicador, denominado de criatividade torna-se perceptível pela demonstração de divergência no pensar, na expressão de ideias e em todas as formas de inteligência que o indivíduo manifeste, ou seja, na linguagem, nas artes, nas ciências matemáticas, na música, e outras. O terceiro e último é o envolvimento com a tarefa que se traduz pelo comportamento observável, através do expressivo nível de empenho pessoal nas tarefas que realiza. Aspecto relevante dessa Teoria é que Renzulli não se fixa em testes de Q.I. A melhor maneira que Renzulli encontrou para demonstrar graficamente sua teoria, foi através do Diagrama de Venn, no qual cada indicador AH/SD é representado por um conjunto de comportamentos observáveis. O diagrama abaixo, foi uma interpretação do diagrama *Three Ring Conception of Giftedness* desse teórico.

#### Concepção dos Três Anéis

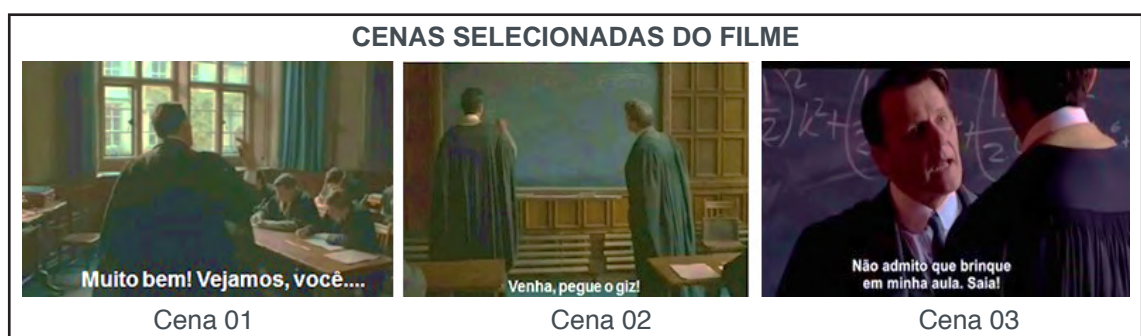


Quadro 1 – Fonte: Diagrama elaborado pelo autor

Em relação ao Contrato Didático, Brousseau afirma que esse tipo de acordo, origina-se da interação entre professor-aluno na sala de aula, e nem sempre apresenta regras explícitas. Porém, tem o poder de direcionar as práticas pedagógicas, posturas nas instituições de ensino, e mais amplamente o Sistema Educacional. Ressaltamos ainda, a ideia de Situações Adidáticas, definida por esse mesmo Autor no seguinte aspecto:

“Quando o aluno torna-se capaz de colocar em funcionamento e utilizar por ele mesmo o conhecimento que está construindo, em situação não prevista de qualquer contexto de ensino e também na ausência de qualquer professor, está ocorrendo então o que pode ser chamado de situação adidática.” (BROSSEAU Apud, PAIS, 2008).

Na mesma linha de raciocínio, Filloux denomina de Contrato Pedagógico, o inconveniente de preponderar no sistema didático, certa superioridade do professor em relação ao aluno. A Autora ainda considera que esse contrato está mais no campo social do que no cognitivo, reproduzindo o jogo social no âmbito escolar (PAIS, 2008). Podemos inferir, desse ponto de vista, que um poder repressor, repete e transfere o *ethos* da sociedade para dentro das instituições de ensino. E no filme sobre Ramanujan, as cenas selecionadas abaixo demonstram o exemplo de situação adidática e de um modelo repressor, inseridos no que foi descrito por Brosseau e Filloux.



Quadro 2 – Fonte: (O homem que viu o infinito, 2016)

O Professor Howard dava aula, mas estava bastante incomodado com a presença de Ramanujan na sala de aula (Cena 01). Depois, fez questão de chamá-lo para o quadro com o objetivo de constranger e intimidar o indiano (Cena 02). Contudo, o “aluno” foi capaz de elucidar a equação proposta na lousa, construindo o conhecimento a partir si mesmo, sem a interferência desse professor, circunstância essa que o fez ficar bastante irritado (Cena 03). Essa situação pode ser interpretada de duas maneiras. A primeira é um caso de situação adidática, na qual o professor Howard não previu que Ramanujan solucionasse a equação, porque apostou em seu fracasso. O segundo, diz respeito ao uso de sua autoridade acadêmica para intimidá-lo, através de palavras grosseiras, desprezo, arrogância e agressão física.

Alunos AH/SD enfrentam no seu dia-a-dia, nas instituições de ensino, situações semelhantes às cenas do filme analisado. Relatos de pais e estudantes com esses indicadores, legitimam as teorias de Brosseau e Filloux, porque muitos deles vivenciam situações Adidáticas onde estudam, sofrem agressões de seus professores e o descaso da parte do sistema educacional. Para corroborar tais situações, o Conselho Nacional de Educação elaborou o seguinte parecer, acentuando necessidade de cuidado aos mesmos:

“Além desse grupo, determinados segmentos da comunidade permanecem igualmente discriminados e à margem do sistema educacional. É o caso dos

superdotados, portadores de altas habilidades, “brilhantes” e talentosos que, devido a necessidades e motivações específicas – incluindo a não aceitação da rigidez curricular e de aspectos do cotidiano escolar – são tidos por muitos como trabalhosos e indisciplinados, deixando de receber os serviços especiais de que necessitam, como por exemplo, o enriquecimento e aprofundamento curricular. Assim, esses alunos muitas vezes abandonam o sistema educacional, inclusive por dificuldades de relacionamento.” (CNE/CEB 17/2001, p.7).

O Brasil é signatário juntamente com outras nações para garantir direitos fundamentais do ser humano, quanto a necessidade da educação inclusiva. Dessa forma, são as declarações internacionais que consubstanciaram o Brasil para formular sua LDB de 1996, em consonância com questões da dignidade e da condição especial já enunciadas mundo à fora. Mesmo com todo esse compromisso assumido internacionalmente, as políticas e as práticas educacionais de atendimento aos cidadãos na Educação Inclusiva caminham lentamente, e com interesses públicos pontuais. Raras são as Instituições de Ensino que tem um cuidado com as Altas Habilidades/Superdotação, e em formar profissionais, em seus quadros, que estejam preparados para prestar serviços nessa área. Negligenciam a superdotação como recurso mais precioso de uma nação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa experiência, foi possível concluir que a questão das Altas Habilidades/Superdotação e sua importância, ainda precisam ser muito bem esclarecidas nas instituições educacionais e, principalmente, nas IES, no que diz respeito à compreensão do que são alunos “inteligentes”.

Pela Teoria de Renzulli, Ramanujan caracteriza-se por ser criativo na elaboração de equações, demonstrar interesse por estudos complexos e ser bastante envolvido com as atividades que desempenhava, mas havia um fracasso escolar vivenciado na Índia. Apesar dessa dificuldade, apresenta indicadores da pessoa com AH/SD, percebido pelas suas conquistas no Trinity College e principalmente pela sua criatividade em expressar o pensamento matemático de maneira não usual. Há um manuscrito deixado em Cambridge, por esse grande matemático indiano, que ninguém conseguiu demonstrar essas equações até hoje.

A cinebiografia como ferramenta de Sensibilização, fez-se útil e impactante aos participantes do Seminário sobre AH/SD, por mostrar cenas sobre os desconfortos vivenciados por Ramanujan em sala de aula, diante de um ensino completamente tradicional. Ao mesmo tempo, mostra o acompanhamento de tutoria, através do Professor Hardy. Fica bem claro que estudantes com AH/SD, precisam de uma intervenção pedagógica para favorecer o pensamento criativo, sem tolher essa expressão. Ou sem considerar, erroneamente, que aprendem sozinhos e só se resolvem. A mediação do professor no auxílio para tornar comunicável aos outros, a diferenciada condição cognitiva da subjetividade desses estudantes com AH/SD, é

algo imperiosos no processo de aprendizagem desse público.

Em relação aos filmes, não se pode tomar como modelo de discussão apenas o julgamento dos críticos de cinema, que se detêm na análise de roteiros e da estética de um filme. Como exemplo podemos citar a crítica ao filme, descrita no site Adorocinema, que diz o seguinte:

“(...) O pouco experiente cineasta Matt Brown decide levar a história às telas com toda a pompa que julga necessária ao tema. Ele usa trilha sonora instrumental à exaustão, halos circulando o protagonista como uma figura divina, uma iluminação escuríssima dentro dos cômodos, para retratar os gênios buscando a luz nas trevas. A sacralização é tamanha que beira a paródia. O matemático torna-se um mártir, que sofreu por ser pobre, por ser imigrante, por ser indiano, por não conseguir comprovar suas teorias matemáticas e por ter que abandonar a mãe e a esposa na Índia para estudar na Inglaterra (...). Dev Patel, preso pela enésima vez ao papel do pobre indiano sonhador, não demonstra grande versatilidade em sua composição, mas Jeremy Irons está excelente na transformação do professor aberto a pessoas e ideias desconhecidas (...). O Homem que Viu o Infinito representa um projeto inferior, com roteiro mais maniqueísta e direção menos refinada. Mas o humanismo da trama ainda resiste às escolhas desengonçadas de Brown, tornando a obra uma experiência agradável – pouco didática no que diz respeito à matemática, mas extremamente pedagógica quanto à moral, aos bons costumes e à noção de meritocracia.” (CARMELO, 2016)

Nas cinebiografias, deve-se procurar referenciais teóricos que incitem a curiosidade científica em relação ao tema que se deseja contextualizar de forma transdisciplinar. E não se deter em comentários de “críticos” que tratam da interpretação dos atores, na luz, sombra, som e se o diretor era desengonçado. O filme biográfico, sem sombra de dúvida, mostrou-se uma ferramenta didática de sensibilização bastante útil, para enriquecer o debate com docentes e estudantes das licenciaturas, propondo reflexões sobre as altas habilidades/superdotação no contexto da educação matemática. As situações experimentadas por Ramanujan no Trinity College, demonstram que o modelo educacional rígido e formalista, não difere do nosso atualmente. Isso porque, as instituições de ensino continuam reproduzindo o *ethos* de nossa sociedade, em que jovens talentosos são empurrados para a invisibilidade e improdutividade acadêmica. Ou ainda, como frequentemente acontece, vão embora do seu país para desenvolver seus potenciais em universidades no exterior.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice Soriano de. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis: Vozes, 2001.

CARMELO, Bruno. **Deus é matemático**. <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-225720/criticas-adorocinema>. Acesso em 20 de julho de 2018.

Brasil. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. **Parecer Nº 17**. Relatores.

Kuno Paulo Rhoden e Sílvia Figueiredo Gouvêa. DF: MEC, 2001. [www.Portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf](http://www.Portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf). Acesso: 10 de julho de 2018.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria à prática**. 10ed. Campinas (SP): Papirus, 1996.

D'AMORE, Bruno. **Elementos de Didática da Matemática**. Trad. Maria Cristina Bonomi. São Paulo: Livraria da Física, 2007.

FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. (Orgs.). **Superdotados: trajetórias de desenvolvimento e realizações**. Curitiba: Juruá, 2013.

FLOOD, R.; WILSON, R. **Os grandes matemáticos: as descobertas e a propagação do conhecimento através das vidas dos grandes matemáticos**. São Paulo: M.Books, 2013.

FREITAS, Soraia N. **Educação e Altas Habilidades/Superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas**. Santa Maria: UFSM, 2006.

JACOB, George M.; GOH, Christine C. M. **O aprendizado cooperativo na sala de aula**. São Paulo, SBS, 2008.

**O homem que viu o infinito**. Direção: Matt Brown, Produção: Edward R. Pressman. Reino Unido: Diamond Films, 2016. 108 min, DVD.

OLIVA, Alberto. **Teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

PAIS, Luiz Carlos. **Didática da Matemática: uma análise da influência francesa**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PÉREZ, Susana G. P. B.; FREITAS, Soraia N. **Manual de identificação de Altas Habilidades/Superdotação**. Guarapuava (PR): APPREHENDERE, 2016

RENZULLI, J.S. **A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a produtividade criativa**. In: VIRGOLIM, Ângela M. R.; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (Org.). **Altas habilidades, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar**. Campinas (SP): Papirus, 2014.

\_\_\_\_\_. **Three Ring Conception of Giftedness**. The Renzulli Learning System. <https://renzullilearning.com>. 2018. Acesso em 3 de agosto de 2018.

## UM NOVO OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: QUANDO O FATOR LIMITANTE SE TRANSFORMA EM FATOR MOTIVACIONAL DA ESTRATÉGIA DIDÁTICA

**Fabio Damasceno**

Colégio Pedro II, Departamento de Biologia e  
Ciências

Rio de Janeiro - RJ

**RESUMO:** Estratégias pedagógicas de fato inclusivas devem atrelar os objetivos didáticos da proposta às potencialidades que os discentes podem alcançar, trazendo em consonância as possíveis barreiras a serem encontradas associadas a soluções metodológicas que permitam ao aluno desenvolver estas habilidades pouco apuradas ao longo deste percurso. Indivíduos que apresentam Síndrome de Asperger (SA) expressam uma caracterizada disfunção social. Demonstram ausência de reguladores sociais, trazendo como consequência um isolamento de seus pares no ambiente escolar, muito em função da dificuldade em estabelecer relações interpessoais. Dentro deste contexto, o presente relato de experiência descreve como a elaboração/apresentação de seminários científicos a partir da utilização de mídias visuais, realizando uma gradual transição entre o fazer pedagógico individual (isolado de seus pares) até chegar ao trabalho coletivo, oportunizou o desenvolvimento de habilidades sociais em um estudante com SA de turma regular do 8º ano do Ensino Fundamental. A evolução em sua

capacidade de relacionar-se interpessoalmente ao longo da atividade foi significativa, e mais importante, esta experiência ainda reverbera em seu cotidiano escolar. Mais do que apenas identificar as dificuldades apresentadas pelo estudante, e a partir daí, pensar tarefas que não fizessem uso destas habilidades, buscou-se, por outro lado, elaborar estratégias que contribuíssem para o pleno desenvolvimento destas aptidões pouco apuradas. Experiências como a apresentada podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades sociais e comunicativas, permitindo que indivíduos com SA sintam-se mais confortáveis em situações coletivas e menos isolados nos grupos sociais que integram, facilitando assim tanto seu cotidiano escolar quanto os intrínsecos processos de aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação inclusiva. Mídias visuais. Síndrome de Asperger.

**ABSTRACT:** Pedagogic strategies genuinely inclusive should attach didactic goals to students potentiality. Presumable hurdles have to be associated to methodological solutions, allowing students to unfold poorly developed skills along the learning processes. Asperger syndrome's students express a well defined social disfunction, lacking of social regulators, which isolate them from their colleagues. In this scenario, the present pedagogical strategy

describes how scientific seminars can enable social skills development on Asperger students. After de activity proposed, it was observed a significant improvement on student social skills, being able to build interpersonal relationships. Instead of just identify student's hurdle and avoid them, it is important to design strategies that can assist them developing these impoverished abilities. Educative approaches like this one may contribute to develop Asperger students social skills, allowing them to feel more comfortable in collective situations and less isolated in school, improving in this way their scholar quotidian and learning processes.

**KEYWORDS:** Inclusive education. Visual medias. Asperger syndrome.

## 1 | INTRODUÇÃO

Uma educação inclusiva deve ser muito mais do que apenas a inserção de um discente que possua determinadas necessidades específicas em uma sala de aula junto a um grupo de estudantes que não as possuam. Ela deve ir além e proporcionar ao discente possibilidades de crescimento e desenvolvimento de habilidades, tanto as que forem deficitárias em função do próprio diagnóstico apresentado pela equipe multidisciplinar que as atesta, como também aquelas tantas outras oportunizadas aos alunos ditos “regulares”. Para tanto, mostra-se fundamental a identificação das potencialidades e limitações que cada indivíduo traz consigo ao longo de sua trajetória, para que o cotidiano escolar contribua para o pleno e significativo desenvolvimento de habilidades e competências.

Indivíduos que apresentam Síndrome de Asperger (SA) expressam uma caracterizada disfunção social. Notadamente, demonstram ausência de reguladores sociais, falando tudo o que pensam com pouco uso de traquejo social (Borges et al, 2007); dificuldade em entender as consequências de seus atos (Cumine et al, 2009), dificuldade na utilização de sinais não verbais, em especial a ausência de contato visual (Sawyer et al, 2011); e ineficiente capacidade de autocontrole (Klin, 2006). Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM IV-TR (2002), estão entre os critérios diagnósticos para SA um comprometimento grave e persistente da interação social; desenvolvimento de padrões de comportamento restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades; comprometimento significativo na vida social e ocupacional do indivíduo.

As habilidades sociais como empatia, solução para problemas interpessoais respeitando-se as regras sociais, autocontrole e expressividade emocional são fundamentais para o estabelecimento de relações com seus pares e adultos (Del Prette, 2009). E esta construção se inicia já na infância, devendo o profissional de educação contribuir para a formação deste indivíduo com práticas que tenham como premissa a oportunidade de se desenvolver a comunicação, expressividade e desenvoltura nas interações sociais.

Em última análise, estudantes com SA apresentam um isolamento de seus pares no ambiente escolar, muito em função da dificuldade em estabelecer relações interpessoais. Dentro deste contexto, a presente proposta didática descreve como a elaboração/apresentação de seminários científicos a partir da utilização de mídias visuais, realizando uma gradual transição entre o fazer pedagógico individual (isolado de seus pares) até chegar ao trabalho coletivo, oportunizou o desenvolvimento de habilidades sociais em um estudante com SA em turma regular do 8º ano do Ensino Fundamental.

## 2 | METODOLOGIA

Foi solicitado à turma do 8º ano do Ensino Fundamental que formasse grupos de quatro integrantes. Cada grupo ficaria responsável por pesquisar informações científicas sobre um dos tecidos do corpo humano (epitelial, conjuntivo/sanguíneo, muscular ou nervoso), montar uma apresentação utilizando o software LibreOffice e apresentar um seminário para os demais colegas.

O princípio norteador desta estratégia pedagógica, enquanto ferramenta de inclusão para estudantes com desvio no desenvolvimento de habilidades sociais e comunicativas, baseou-se no percorrer gradativo entre o fazer individual do estudante e o fazer coletivo. A atividade foi pensada em quatro momentos distintos, ocorrendo uma sutil transição entre eles. Iniciou-se por uma atividade individualizada, passando por uma etapa de trabalho em dupla, em seguida ao momento da tarefa coletiva com os demais três integrantes do grupo, e por fim, à apresentação pública do seminário para todos os colegas de classe (Figura 1).

A primeira etapa da estratégia foi realizada com a presença direta do professor. Foi solicitado ao estudante que selecionasse em sites de busca imagens histológicas e objetos didáticos (figuras, esquemas) relacionadas ao tecido sanguíneo.

A etapa seguinte foi realizada em conjunto com apenas um dos integrantes do grupo (o colega que trabalhou em dupla com o referido estudante foi escolhido pelo próprio). Durante esta fase, orientado pelo professor, o colega atuou mais como um tutor, auxiliando o estudante com SA a pesquisar em sites previamente indicados informações científicas relevantes sobre o assunto a ser apresentado.

Já na terceira etapa, os quatro integrantes do grupo montaram a apresentação, sendo orientado a eles que respeitassem as opiniões do outro frente a alguma possível divergência, tentando calmamente argumentar até entrarem em consenso. Todos deveriam opinar sobre a estrutura da apresentação, decidindo, sempre coletivamente, quais integrantes ficariam responsáveis em apresentar esta ou aquela parte do trabalho.

Por fim, a quarta e derradeira etapa referiu-se à apresentação propriamente dita. Ao final de cada apresentação, os integrantes de cada grupo poderiam ser sabatinados

por seus colegas e pelo professor sobre o tema apresentado.

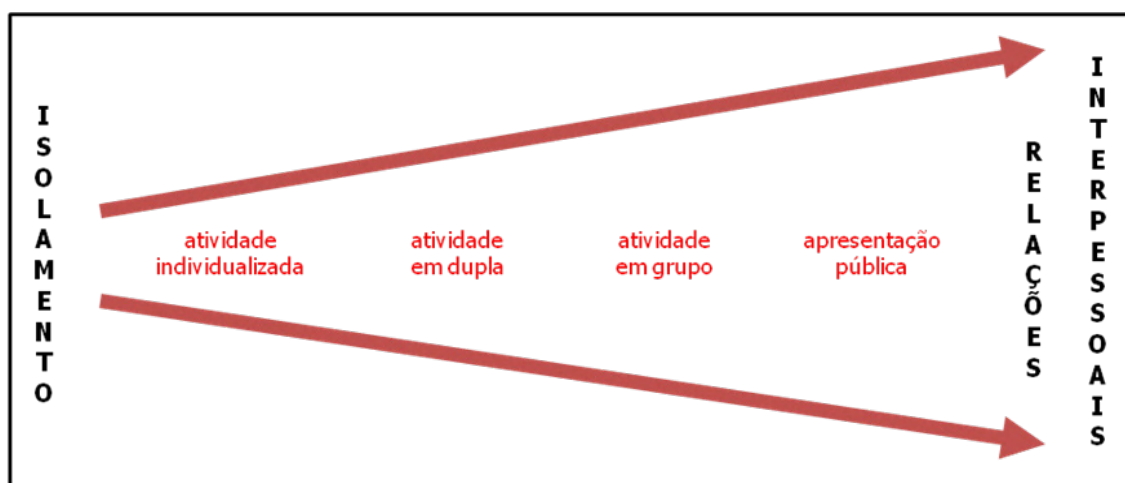


Figura 1 - Desenho metodológico da estratégia de desenvolvimento de habilidades sociais para estudante com Síndrome de Asperger.

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi possível observar ao longo da proposta um crescente interesse por parte do estudante. Podem ter contribuído para isto a própria afeição do discente por temas relacionados ao corpo humano, mas talvez principalmente a maneira com que a proposta lhe foi apresentada. Ainda durante a primeira etapa da estratégia pedagógica, foi questionado a ele o que pensava sobre a ideia de ser “professor por um dia” (estar frente aos colegas em sala de aula apresentando um determinado assunto). O automático sorriso no rosto associado ao ar de incredulidade foi o primeiro grande sinal de que haveria uma simpatia por parte dele em relação ao projeto. Esta reação espontânea nos mostra que pessoas com SA, como o estudante em questão, obviamente gostariam de ser aceitos socialmente, de terem suas falas respeitadas e admiradas, apenas não possuem as ferramentas cognitivas para conseguirem este respeito e admiração por parte dos outros. Trata-se muito menos de uma aversão às relações interpessoais, mas sim de uma impossibilidade de ser aceito em função do prejuízo que apresenta em colocar-se de acordo com as normas sociais vigentes.

O estudante iniciou o projeto realizando, de maneira individual, pesquisas em sites de busca sobre imagens relacionadas ao tecido sanguíneo para serem utilizadas pelo grupo na futura apresentação. O aluno demonstrou grande destreza em realizar a tarefa, íntimo não só da navegação pela grande rede em si, como também dos procedimentos digitais a serem executados, tais como salvar as imagens, criar pastas, editá-las, entre outros.

Focado em sua tarefa, e como já esperado, pela própria dinâmica desta etapa, não houve uma interação direta com seus pares. No entanto, observou-se que já neste momento foi iniciado o desenvolvimento de habilidades sociais, uma vez que o professor a todo instante lembrava ao estudante a importância de seu comprometimento

e responsabilidade com a procura e aquisição das imagens, uma vez que todos do grupo dependeriam desta fase do trabalho. A interação ocorreu de maneira indireta, uma vez que o estudante percebia que suas atitudes estavam ligadas, de alguma maneira, à continuação do trabalho de outros.

Durante a segunda etapa da estratégia, foi realizada uma transição entre o trabalhar sozinho e o trabalhar em conjunto. Este momento foi um dos mais críticos de todo o processo, uma vez que indivíduos com déficit de habilidades sociais podem apresentar grande dificuldade em lidar de maneira mais próxima com o outro. Falar em tom de voz controlado, saber ouvir e respeitar uma opinião distinta da sua, perceber a expressão facial e outras linguagens corporais podem ser tarefas extremamente rebuscadas, e lacunas nestas aptidões normalmente levam a um isolamento e rejeição por parte do outro. Talvez o grande sucesso desta proposta, neste momento crítico de transição entre o fazer individual e o fazer coletivo, tenha sido permitir ao discente escolher quem seria o seu par. De maneira até natural, esta escolha acabou se baseando em um colega que, de alguma maneira, já apresentava um elevado grau de aceitação, mesmo que não em tempo integral, em relacionar-se com o estudante com SA. Neste contexto, o trabalho em dupla, na forma de tutoria, mostrou-se uma excelente plataforma para favorecer a integração social e aumentar sua autoconfiança em relacionar-se com os outros.

Já na terceira fase, onde o grupo construiu a apresentação do seminário de maneira coletiva, observou-se a conquista de marcos importantes, como a própria percepção individual do aluno em sentir-se cada vez mais integrado a seus companheiros, permitindo a ele palpitar diretamente sobre pontos da apresentação, e na outra via, a impressão por parte de seus pares que de fato estava sendo construída uma rota de evolução positiva no traquejo social do colega. Vale ressaltar, no entanto, que em alguns momentos desta etapa da atividade o discente apresentou alguns comportamentos pouco pertinentes, com tom de fala exacerbado, brincadeiras fora de contexto e comentários inoportunos. Apesar destes infortúnios, avaliando-se sua trajetória no cotidiano escolar, podemos afirmar que houve uma evolução positiva ao longo do transcurso, principalmente se avaliarmos seu delta social, ou seja, de qual lugar partiu (níveis quase basais de traquejo social) para onde conseguiu chegar (ter sua voz escutada atentamente por seus pares de maneira respeitosa).

E finalmente, ao longo da quarta fase da proposta, o discente experimentou aquilo que poderia ser considerado um dos momentos que mais demandem habilidades sociais: uma apresentação frente a seus pares. Talvez o resultado mais latente ao fim deste processo tenha sido uma perceptível melhora na autoconfiança do aluno, sendo esta expressa através das admiráveis participações e questionamentos espontâneos e pertinentes para os outros grupos, e principalmente, manifestada através de um surpreendente desembaraço durante a apresentação pública do discente. Grande exemplo desta melhora foi o fato de, ao longo de sua fala perante a turma, ter direcionado seu olhar para a platéia por duas vezes, um relevante sinal para

indivíduos com SA, por apresentarem marcadamente enorme dificuldade em trocar olhares com o outro. Apesar do grande avanço, faz-se necessário ressaltar que em alguns momentos ao longo das apresentações dos colegas, o estudante apresentou alguns questionamentos desconectados com o que era abordado, e ao final de sua apresentação, encerrou sua participação com a frase: “não se esqueçam disso, senão eu vou dar um ataque de piti”.

No entanto, em linhas gerais, podemos dizer que se tratou de uma valiosa experiência, tanto para o discente com SA quanto para seus pares, sendo possível observar em ambos o desenvolvimento de valores como a empatia e respeito ao outro. A evolução em sua capacidade de relacionar-se interpessoalmente ao longo da atividade foi significativa, e mais importante, esta experiência tem reverberado em seu cotidiano escolar. Tanto o estudante com SA, bem como seus colegas de turma e o próprio professor terminam esta atividade com um olhar mais esmerado sobre as relações sociais e seus desdobramentos.

Não há tratamento nem tampouco uma estratégia preventiva para a síndrome de Asperger. No entanto, um diagnóstico precoce associado à intervenção pode influenciar drasticamente a qualidade de vida destes indivíduos (Lopata, 2006). Estes procedimentos intervencionistas são realizados pelos profissionais em consonância com familiares, podendo atuar tanto no âmbito psicológico, como também através de terapias comportamentais e/ou mediação escolar. Neste último caso, as abordagens mais comuns fazem uso de materiais adaptados, atenção direcionada com acompanhamento exclusivo de psicopedagogos ou adequações curriculares que respeitem os limites observados no estudante (Pereira, 2016).

Interessante notar que, independente do procedimento escolhido, o fator limitante sempre estará baseado nas alterações do relacionamento social, sem se buscar desenvolvê-lo, mesmo que não completamente. Adaptar materiais didáticos e pontos curriculares ou acompanhar o estudante com um profissional a seu lado em nada contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais. Não se propõe aqui extinguir-se estas abordagens, já que possuem seu valor e em algum grau auxiliam na inserção destes estudantes em turmas regulares. No entanto, o que se pretende estimular é um debate acerca da efetividade das práticas escolares no que tange a questão neurobiológica que se coloca a estes alunos. A presente estratégia, por outro lado, intentou possibilitar ao estudante progredir exatamente naquele âmbito que caracteriza marcadamente a síndrome de Asperger - suas habilidades sociais.

Em outras palavras, os docentes e demais profissionais da educação deveriam buscar estratégias que de fato possibilitem o desenvolvimento daqueles parâmetros que caracterizam o diagnóstico fornecido pela equipe multidisciplinar. Este outro olhar sobre a educação inclusiva seria o paradigma central da proposta. Pensá-la desta maneira é considerar o estudante maior do que suas limitações. O conhecimento das peculiaridades destas síndromes associado à implantação de abordagens pedagógicas inovadoras e criativas, possibilitam estimular potencialidades que podem e devem ser

afloradas nestes alunos.

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estratégias pedagógicas de fato inclusivas devem atrelar os objetivos didáticos da proposta às potencialidades que os discentes podem alcançar, trazendo em consonância as possíveis barreiras a serem encontradas associadas a soluções metodológicas que permitam ao aluno desenvolver habilidades ao longo deste percurso.

Na estratégia pedagógica apresentada, buscou-se considerar a grande dificuldade que estudantes com SA apresentam em se relacionar com seus pares. No entanto, mais do que apenas identificar as dificuldades apresentadas pelo estudante, e a partir daí, pensar tarefas que não fizessem uso destas habilidades, buscou-se, por outro lado, elaborar estratégias que contribuíssem para o pleno desenvolvimento destas aptidões pouco apuradas.

Experiências como a apresentada podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades sociais e comunicativas, permitindo que indivíduos com SA sintam-se mais confortáveis em situações coletivas e menos isolados nos grupos sociais que integram, facilitando assim tanto seu cotidiano escolar quanto os intrínsecos processos de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais**. 4ª. Edição revisada – DSM IV-TR. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BORGES, M., SHINOHARA, H. **Síndrome de Asperger em paciente adulto: um estudo de caso**. Revista Brasileira de Terapias Cognitivas. 3: 41-48, 2007.

CUMINE, V., LEACH, J., STEVENSON, G. **Compreender a Síndrome de Asperger: Guia Prático para Professores**. Porto:Porto Editora, 2009.

DEL PRETTE, Z. A. P., & DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

KLIN, A. **Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral**. Revista Brasileira de Psiquiatria.28: 3-11, 2006.

LOPATA, C., THOMEER, M. L., VOLKER, M. A., & NIDA, R. E. **Effectiveness of acognitive-behavioral treatment on the social behaviors of children with Asperger disorder**. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 21(4), 237–244, 2006.

PEREIRA, A., SILVA, L. **Uma maneira diferente de ser: intervenção em síndrome de asperger**. Psicologia.pt - O Portal dos Psicólogos. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1006>. ISSN 1646-6977, 2016.

SAWYER, A. C. P., WILLIAMSON, P., & YOUNG, R. L. **Can gaze avoidance explain why individuals with asperger's syndrome can't recognise emotions from facial expressions?** *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 42(4): 606–618, 2011.

## **SOBRE AS ORGANIZADORAS**

**Glaucia Wesselovicz** - Bacharel em Administração (UNIÃO), Especialista em Logística Empresarial (SANTANA) e Especialista em Gestão de Projetos (POSITIVO), Conselheira do COMAD – Conselho Municipal de Políticas Públicas sobre Drogas, Representante do PROPCD – Programa de Inclusão da Pessoas com Deficiência, Representante no Grupo de Gestores do Meio Ambiente dos Campos Gerais, Articuladora de Projetos Estratégicos do SESI para o Conselho Paranaense de Cidadania Empresarial, Junior Achievement, ODS – Objetivo de Desenvolvimento Sustentável atuando a 6 anos com ações de desenvolvimento local.

**Janaina Cazini** - Bacharel em Administração (UEPG), Especialista em Planejamento Estratégico (IBPEX), Especialista em Educação Profissional e Tecnológica (CETIQT), Practitioner em Programação Neurolinguista (PENSARE) e Mestre em Engenharia da Produção (UTFPR) com estudo na Área de Qualidade de Vida no trabalho. Coordenadora do IEL – Instituto Evaldo Lodi dos Campos Gerais com Mais de 1000h em treinamentos in company nas Áreas de Liderança, Qualidade, Comunicação Assertiva e Diversidade, 5 anos de coordenação do PSAI – Programa Senai de Ações Inclusivas dos Campos Gerais, Consultora em Educação Executiva Sistema FIEP, Conselheira do CPCE – Conselho Paranaense de Cidadania Empresarial. Co-autora do Livro Boas Práticas de Inclusão – PSAI. Organizadora da Revista Educação e Inclusão da Editora Atena.

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-364-4

