



EDUCAÇÃO INCLUSIVA

CENÁRIOS E TENDÊNCIAS ATUAIS

Aline dos Santos Moreira de Carvalho
Ana Estela Brandão Duarte
Antonio Augusto Dornelas de Andrade
Antonio Luis do Rêgo Luna Filho, M.Sc.
Antônio Xisto Vilela
Carlos Henrique Schneider
Diogo Janes Munhoz
Elizângela de Souza Barbosa
Francisco Leilson da Silva
Gabrielle Oliveira dos Santos Anchieta
Genilton José Nunes

Guilherme Lopes Fratteezi Gonçalves
Juliana dos Santos Carvalho
Lucas Frade Pinto Cunha
Luciene Suzarte Santos
Manoel Anório Apolônio Filho
Marcia Marques da Silva
Maria Auxiliadora B. de França
Maria Cristiane de Freitas Capasciuti
Perla Cristina Gomes
Rosinane Caires Fratteezi Gonçalves
Tiago Rodrigues de Barros

Ana Estela Brandão Duarte
Diogo Janes Munhoz
(Organizadores)



Pedro & João
editores

EDUCAÇÃO INCLUSIVA
cenários e tendências atuais

**Ana Estela Brandão Duarte
Diogo Janes Munhoz
(Organizadores)**

EDUCAÇÃO INCLUSIVA **cenários e tendências atuais**

Autores

Aline dos Santos Moreira de Carvalho	Guilherme Lopes Fratteezi Gonçalves
Ana Estela Brandão Duarte	Juliana dos Santos Carvalho
Antonio Augusto Dornelas de Andrade	Lucas Frade Pinto Cunha
Antonio Luis do Rêgo Luna Filho, M.Sc.	Luciene Suzarte Santos
Antônio Xisto Vilela	Manoel Anório Apolônio Filho
Carlos Henrique Schneider	Marcia Marques da Silva
Diogo Janes Munhoz	Maria Auxiliadora B. de França
Elizângela de Souza Barbosa	Maria Cristiane de Freitas Capasciuti
Francisco Leilson da Silva	Perla Cristina Gomes
Gabrielle Oliveira dos Santos Anchieta.	Rosinan Caires Fratteezi Gonçalves
Genilton José Nunes	Tiago Rodrigues de Barros



Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Ana Estela Brandão Duarte; Diogo Janes Munhoz [Orgs.]

Educação inclusiva: cenários e tendências atuais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.191p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-614-8 [Impresso]
978-65-5869-615-5 [Digital]

DOI 10.51795/978655869615

1. Educação inclusiva. 2. Cenários e tendências na educação. 3. Processo educacional. 4. Educação especial. I. Título.

CDD – 371

Capa: Petricor Design

Revisora ortográfica: Julia Rovaris Leme

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2021

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
Anna Barbosa	
CAPÍTULO 1	11
CUIDAR DA PESSOA IDOSA PARA COMBATER A VIOLÊNCIA	
Ana Estela Brandão Duarte	
Maria Auxiliadora B. de França	
CAPÍTULO 2	21
ASPECTOS E POSSIBILIDADES: INCLUSÃO DO ALUNO CEGO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Antônio Xisto Vilela	
Luciene Suzarte Santos	
CAPÍTULO 3	35
A IGREJA CATÓLICA E PRÁTICA INCLUSIVA	
Antonio Augusto Dornelas de Andrade	
CAPÍTULO 4	43
AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
Juliana dos Santos Carvalho	
Genilton José Nunes	
CAPÍTULO 5	55
O TDAH E A ESCOLA: UMA ANÁLISE DO PROFESSOR COMO MEDIADOR NO PROCESSO EDUCACIONAL	
Aline dos Santos Moreira de Carvalho	
Gabrielle Oliveira dos Santos Anchieta.	
CAPÍTULO 6	69
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PENSAMENTO SISTÊMICO	
Antonio Luis do Rêgo Luna Filho	

CAPÍTULO 7 DO HOLISMO PEDAGÓGICO À DIVERSIDADE EXISTENCIAL Carlos Henrique Schneider	87
CAPÍTULO 8 IMPLEMENTAÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL FANZINE COMO INCENTIVADOR NA PRODUÇÃO TEXTUAL NA EDUCAÇÃO ESPECIAL Maria Cristiane de Freitas Capasciuti	99
CAPÍTULO 9 CONCEITO E FUNCIONALIDADE DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS Tiago Rodrigues de Barros	113
CAPÍTULO 10 APRENDIZAGEM, INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA Francisco Leilson da Silva	125
CAPÍTULO 11 RESSIGNIFICANDO A ESCOLA NA PROPOSTA INCLUSIVA: UM NOVO OLHAR PARA ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS Manoel Anório Apolônio Filho	135
CAPÍTULO 12 O OLHAR DA PSICOLOGIA E A ASSISTÊNCIA SOCIAL NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA Lucas Frade Pinto Cunha Elizângela de Souza Barbosa	145
CAPÍTULO 13 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR HOLÍSTICO Marcia Marques da Silva Perla Cristina Gomes	153

CAPÍTULO 14	165
ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UMA ESTRATÉGIA DIFERENCIADA	
Rosinan Caires Frattezi Gonçalves Guilherme Lopes Frattezi Gonçalves	
ORGANIZADORA E ORGANIZADOR	185
AUTORAS E AUTORES	187

PREFÁCIO

Dear readers,

Welcome to this book. Here you will find diverse perspectives that complement each other and will guide you in the comprehension of an essential topic: the importance of inclusion. But it is interesting to note that what the book does goes beyond the mere academic approach to the topic from multiple lenses. By offering a rich mosaic of human experiences that mirror our differences, this book unintentionally gifted us with the representation of what we truly are: different but the same. From perspectives of inclusion associated with the importance of caring for elderly people, to educational mechanisms to include students with disabilities, this book expands our view and increases our conscious awareness about how inclusion matters for groups that may not necessarily perceive themselves as intertwined.

Inclusion cannot happen without connection. And this book reminds us of that. Within the limitations of a book compilation, this book gives a subtle but meaningful contribution to our own awareness about how inclusion can be manifested in our lives. We cannot harm someone else without harming ourselves, from an individual to a society-based perspective. This is an importance premise for fully understanding the inclusion-connection linkage, which will be cornerstone of chapter 1.

We may be walking towards building an inclusive society, but historical challenges, particularly within the educational field, still need to be addressed to further advance the inclusion of students with disabilities. A taste of this idea can be experienced through the lenses of chapter 2, which explores the possibilities associated with inclusion of blind student in basic education.

But inclusion is not a dish that is served only in the educational and sociological academic restaurants. Chapter 3 gives a refreshing entrée which explores the topic from an unexpected place: the catholic church. As the world goes round, we return to the field of education as we expand our knowledge associated with evaluation of students in inclusive education in chapter 4.

As we take our time in better understanding how inclusion affects multiple players in the field of education, we encounter an analysis of educators as mediators in the inclusion of individuals with TDAH in education in chapter 5. Following this further, Antonio Luis do Rego Luna Filho, grounds our mindset in chapter 6 where he emphasizes a different type of connection: the connection between systemic thoughts and inclusive education.

It is personal pleasure for me to tell you that we will stay a bit longer in the philosophical swimming pool as we transition to chapter 7 and increase

our understanding of existential diversity and pedagogical holism. But we can only stay in the realm of abstract for so long, and this why we bring you academic research study based on the impacts of a current textual genre in special education in chapter 8. And look and behold! We are granted an extension to this grounded awareness on inclusion as we are granted an opportunity to comprehend the functionalities of multifunctional resources in classrooms.

Chapter 10 and 11, on the other hand, helps tighten the knot associated with our knowledge on advancing the inclusion of children with disabilities in education. Later, we wrap and polish our knowledge associated with inclusion with the help of Lucas Frade Pinto Cunha and Elisangela de Souza Barbosa as they guide our understanding about the role of psychology and social assistance in the shaping of inclusive education. And finally, we complete our guided journey towards inclusion with chapters 13 and 14, which respectively, honor the complementary essence of theory and applied research.

Ultimately, this book is more than a compilation. It is a menu, a mosaic, a puzzle, a quilt and it is us. It's contribution to our knowledge associated with inclusion goes beyond the exposition of diverse perspectives. It challenges us, takes us away from our comfort zone, moves us between theory and practice, and brings us back to safety but with a newly found and complex perspective on inclusion. It gives a taste of what makes us humans, pushing us to confront our certainties and challenging us to reflect and consider perspectives that makes us grow. This book is a gift. Open this gift and allow yourself to navigate every single emotion that each chapter may trigger in you. Beyond the realm of words, you will find what you truly feel about inclusion as you navigate these pages. Let them take you on a journey back to yourself and you will be surprised with the riches that you will gather in this literary adventure towards inclusion.

Enjoy the gift!

Anna Barbosa
Executive Director of the US NGO Empowerment Through Integration
(ETI)

CAPÍTULO 1

CUIDAR DA PESSOA IDOSA PARA COMBATER A VIOLÊNCIA

Ana Estela Brandão Duarte
Maria Auxiliadora B. de França

1. INTRODUÇÃO

O **envelhecimento demográfico** ou populacional é o processo no qual se aponta o aumento, em termos proporcionais, entre a população idosa e o número de jovens de um determinado país. Nesse contexto, emerge um desafio de políticas públicas específicas com objetivo de proteger e cuidar da pessoa idosa para combater a violência.

A população brasileira deve atingir seu pico em 2030, com cerca de 206,8 milhões de habitantes, segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (2021). Projeta-se que, em 20 anos, o país terá a sexta maior população de idosos no mundo em números absolutos. Como consequência, haverá uma estruturação etária com predomínio da população adulta, redução da população infantil e crescimento da população idosa.

As projeções direcionam para um planejamento de gestão de políticas públicas direcionadas para esta população, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (2017).

A velhice é inevitável e diferente para cada indivíduo, com tendência a processos patológicos e desgastes que se instalam com o passar dos anos. Como consequência, traz limitações às atividades básicas da vida diária, à medida que se tornam dependentes, os idosos necessitam de cuidadores para prestar-lhes auxílio.

Como ficar velho é fato, além disso, a violência contra a pessoa idosa é um problema grave e exige estratégias para solução, de acordo com o Plano de Ação para Enfrentamento da Violência contra a Pessoa Idosa. A formação e capacitação de cuidadores, conforme estudos nacionais e internacionais, revelam que parte da violência acontece no

domicílio, junto com a família ou abrigos para pessoas idosas, por falta de preparo dos cuidadores familiares ou profissionais contratados.

Educação em Saúde é uma das ferramentas que Organizações Governamentais e não Governamentais poderão proporcionar, tais como formação e capacitação aos cuidadores. Estudos revelam que frequentemente a violência é praticada por familiares que se tornam cuidadores, assumem a responsabilidade sem ter recebido a devida formação anterior e são obrigados a cuidar do familiar por longo tempo, sem orientação ou apoio para as mudanças que irão ocorrer na saúde da pessoa idosa, como também, na saúde do cuidador.

Sendo assim, este estudo abordará a necessidade de capacitar cuidadores de pessoas idosas: tanto os familiares como os cuidadores profissionais contratados para cuidar. Ou seja, busca-se investigar, com base na legislação pertinente, quais os direitos das pessoas maiores de sessenta anos? Existem leis específicas para essa parcela da população? Como enfrentar a violência contra a pessoa idosa? Quais as dificuldades encontradas por cuidadores familiares e cuidadores profissionais? Para responder questões como essas, este trabalho terá o seu desenvolvimento pelo método de pesquisa bibliográfica, revisão da literatura, por meio de artigos e periódicos, citados por outros pesquisadores.

Esta investigação busca trazer um estudo diferente sobre cuidados para com os mais velhos, salientando os principais agentes: os cuidadores e os maus tratos.

2. O PROCESSO DE CUIDAR DO IDOSO

Segundo o Guia Prático do Cuidador, do Ministério da Saúde (2008), cuidado significa atenção, dedicação e responsabilidade. Cuidar é servir em forma de serviços e talentos, a partir de suas ideias, conhecimentos e criatividade. Conforme descrito por Florence Nightingale (1820-1910), enfermeira inglesa que criou a primeira Escola de Enfermagem da Inglaterra no Hospital Saint Thomas, em Londres:

“O ato de cuidar dos enfermos é uma arte. E para realizá-lo como arte, requer uma devoção tão exclusiva, um preparo tão rigoroso, como a obra de qualquer pintor ou escultor. Pois o que é tratar da tela morta ou do frio mármore comparado ao cuidar do corpo vivo? É uma das artes, poder-se-ia dizer, a mais bela das artes.”

Os cuidadores – o familiar ou o formal contratado – são aqueles com mais responsabilidade sobre os cuidados. Deve-se considerar a referência, o elo entre o idoso e a equipe de saúde como também o fato de serem os mais susceptíveis à sobrecarga de trabalho e maior adoecimento. (GARBACCIO, 2019).

A assistência à pessoa idosa deve priorizar qualidade de vida, considerando perdas como o envelhecimento, prevenção de agravos, manutenção de cuidados e reabilitação da saúde. Acrescentem-se os profissionais que compõem a equipe multiprofissional e busca de aperfeiçoamento nas áreas da Geriatria e Gerontologia.

Contudo, observa-se a relevância das políticas públicas que considerem os serviços prestados por cuidadores formais e informais na qualidade de vida da pessoa idosa cuidada, como também, diante da complexidade das atividades desenvolvidas por estes trabalhadores, a importância de capacitação que os amparem na prestação dos cuidados. (CIOSAK, 2011; BATISTA, 2014).

Alessandra Scalioni Brito, analista do IBGE, com informações que são do suplemento Outras Formas de Trabalho, da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio Contínuas (PNAD-C 2019), levantou dados sobre cuidados de pessoas idosas. A função de Cuidador de Pessoas Idosas é uma ocupação reconhecida e inserida na Classificação Brasileira de Ocupações – CBO, do Ministério do Trabalho e Emprego, que nomeia e codifica as ocupações no mercado de trabalho brasileiro, sob o Código 5162-10. O cuidador é definido como alguém que cuida a partir de objetivos pré-estabelecidos por instituições especializadas ou responsáveis diretos.

Conforme Lei Complementar nº 150 de 1º de junho de 2015, Parágrafo Único, é vedada a contratação de menor de 18 (dezoito) anos para desempenho de trabalho doméstico, de acordo com a Convenção nº 182, de 1999, da Organização Internacional do Trabalho - OIT. (BRASIL, 2015).

De acordo com Born (2008), organizadora do Manual do Cuidador da Pessoa Idosa, publicado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Subsecretaria de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, em 2008, as tarefas do cuidador informal, familiar e do cuidador formal – aquele que é contratado para cuidar da pessoa idosa, foco desta análise – são: 1 - Ajudar, estimular e realizar as atividades da vida diária; 2 - Cuidar do vestuário e da aparência; 3 - Facilitar e estimular a

comunicação; 4 - Acompanhar em passeios, exames, consultas e tratamentos de saúde, relatando intercorrências. 5 - Cuidar da medicação oral da pessoa idosa, sendo que, em caso de injeções, mesmo com receita médica, o cuidador deve procurar um profissional de saúde: "É proibido ao cuidador aplicar injeções".

Conhecer a dinâmica dos cuidadores de pessoas idosas e as dificuldades enfrentadas permite, aos profissionais de saúde e equipe multiprofissional, um planejamento da assistência mais satisfatória integrando o cuidador na operacionalização de ações que visem diminuir riscos, evitar acidentes, aumentar esforços, economizar tempo, resultando em qualidade de vida para a pessoa idosa, para o cuidador informal ou familiar e o cuidador formal profissional, contratado para cuidar, conforme as leis e as políticas públicas em vigor (NARDI, 2013).

3. OS DIREITOS DA PESSOA IDOSA

Para caracterizar o indivíduo humano como pessoa idosa, levaremos em consideração o Plano Internacional de Ação de Viena sobre o Envelhecimento, que é o primeiro instrumento internacional sobre envelhecimento e fornece uma base para a formulação de políticas e programas sobre o envelhecimento, ocorrido em Viena, de 26 de julho a 06 de agosto de 1982.

Os países participantes adotaram dois documentos fundamentais: uma Declaração Política e o Plano Internacional de Ação de Madri sobre o Envelhecimento. Os documentos também apresentaram mais de 100 recomendações de ações baseadas em três temas prioritários: idosos e desenvolvimento, promoção da saúde com bem-estar na velhice e criação de ambiente favorável (ONU, 2003).

O Brasil, como signatário do Plano Internacional de Viena de 1982, incorporou o tema do envelhecimento em sua agenda, devido ao processo de redemocratização do país. Com a Constituição Federal de 1988, a pessoa idosa passou a ter visibilidade e são muitos os meios de proteção. A Lei 8.842/1994 dispõe sobre a Política Nacional do Idoso – PNI e cria o Conselho Nacional do Idoso.

O Estatuto dos Idosos - Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, tornou-se o marco legal na garantia de direitos da Pessoa Idosa, destinado a regular os direitos assegurados às pessoas com idade igual

ou superior a 60 (sessenta) anos, com políticas públicas e ações para nortear as diretrizes do Estatuto. Também se faz a importante a Lei 13.466/2017, Prioridade Especial aos maiores de oitenta anos, preferencialmente, em relação aos demais idosos, que constitui um reconhecimento por parte do Estado de que este grupo etário tem necessidade própria e, por isso, é alvo de políticas públicas específicas.

A Constituição Federal Brasileira de 1988, no artigo 3º, assegura que um dos objetivos fundamentais da República é o de promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Afirma, ainda, que a cidadania e a dignidade da pessoa humana são fundamentos do Estado Democrático de Direito. Prosseguindo, o Artigo 194 – A seguridade social, compreende um conjunto integrado de ações de iniciativa dos poderes públicos e da sociedade destinado a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social. O Artigo 229 estabelece que compete aos filhos maiores o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, na carência ou enfermidade, bem como, o Artigo 230 estipula que a família, a sociedade e o Estado têm o dever de amparar as pessoas idosas (BRASIL, 2018).

Conforme Portaria MS-2.528 de 19 de outubro 2006, o direito universal e integral à saúde foi consagrado pela sociedade na Constituição Federal de 1988 e reafirmado com a criação do SUS - Sistema Único de Saúde. O Decreto nº 8.114/2013 estabelece o compromisso nacional para o envelhecimento ativo, em colaboração com a sociedade civil, para valorização, promoção e defesa dos direitos da pessoa idosa.

O Sistema Único de Assistência Social (SUAS), conforme a Lei nº 12.435/2011, tem por objetivo garantir proteção social aos cidadãos, apoio a indivíduos, famílias e à comunidade no enfrentamento de suas dificuldades, por meio de serviços, benefícios, programas e projetos. Embora esta lei ratifique as conquistas alcançadas pela política de Assistência Social, aponta novos desafios, dentre eles, proteger pessoas e famílias em situação de vulnerabilidade, considerando a multidimensionalidade da pobreza, assegurar direitos socioassistenciais, segurança de acolhida, segurança de convívio familiar e comunitária (BRASIL, 2011).

4. VIOLÊNCIA CONTRA PESSOAS MAIS VELHAS: AÇÕES OU OMISSÕES?

A violência contra as pessoas idosas acontece, na maioria dos casos, no ambiente doméstico, na própria residência. De acordo com a Organização Mundial de Saúde – OMS, os maus-tratos, definidos como ações ou omissões, prejudicam a integridade física e emocional do idoso, causam dano, prejuízo, aflição ou ameaça à saúde e bem-estar da pessoa.

Nos casos de suspeita ou confirmação de violência praticada contra idosos, a Lei nº 12.461, de 26 de julho de 2011, altera o Estatuto do Idoso de 2003, para estabelecer a notificação compulsória pelos serviços de saúde públicos e privados, bem como, serão obrigatoriamente comunicados aos órgãos competentes. Considera-se, ainda, que violência contra o idoso é qualquer ação ou omissão, praticado em local público ou privado, que cause dano, sofrimento físico, psicológico ou morte.

Segundo Minayo (2008), a violência acontece como uma quebra de expectativa positiva da pessoa idosa em relação àquelas que as cercam e utilizada por pesquisadores do mundo inteiro. A violência compreende: abusos físicos, abusos psicológicos, abandono, negligências, abusos financeiros e autonegligências; pode-se concluir, então, que constitui um problema internacional e nacional, ou seja, um problema universal.

Os abusos físicos constituem a maior parte das queixas, praticados por familiares, amigos, vizinhos ou pelo cuidador. Podendo ocorrer uma única vez ou se tornar repetitivo, por reação impensada brusca ou ação planejada e contínua, causar sofrimento físico ou psicológico. Por exemplo, com uso da força física, beliscões, puxões, queimadura e obrigar a tomar calmantes.

Abuso psicológico ou violência psicológica correspondem às agressões verbais e todas as formas de menosprezo que provocam sofrimento mental. São exemplos frases do tipo: “Você é inútil”, “Você dá muito trabalho”, visando humilhar a pessoa idosa, e também ameaças de abandono, impedir a pessoa de sair de casa ou a trancar em local escuro, não dar alimentação e assistência médica.

O abandono é a maneira mais perversa de violência e que se manifesta pela ausência de responsabilidade em cuidar da pessoa idosa que necessita de proteção, por parte dos órgãos públicos,

privados ou pela própria família. As formas mais comuns de queixas são: retirar do convívio com a família, colocando-a em um quarto nos fundos da casa; conduzir a um abrigo para idosos ou Instituições de Longa Permanência para Pessoas Idosas – ILPI's, contra sua vontade.

Os abusos econômico ou financeiro são outras formas de maus tratos. Estão associados à apropriação dos rendimentos e disputas familiares pela pensão ou posse dos bens sem autorização do idoso. Estudos revelam que parte desses abusos é praticada por familiares ou pessoa próxima na tentativa de conseguir, por meio de procurações, acesso a bens patrimoniais dos mais velhos.

Diferentes formas de violência se expressam combinadas ou não, no âmbito das instituições de assistência social e saúde. As queixas mais frequentes são os planos de saúde, com preços abusivos, para esta faixa etária e a recusa para determinados serviços essenciais aos cuidados médicos.

Como se podem observar, os maus tratos e negligências são frequentes e as violências são visíveis e invisíveis. As visíveis provocam lesões e deixam marcas podendo levar à morte. As invisíveis apresentam-se como sofrimentos, desesperança, depressão e medo.

5. SAÚDE DO CUIDADOR

Cuidar significa ajudar pessoas a conviver com limitações impostas pelo avançar da idade ou necessidades especiais. O autocuidado é importante, por isso, o cuidador familiar e o cuidador profissional necessitam se cuidar para não adoecer e para ter-se certa qualidade dos serviços a serem prestados à pessoa idosa.

Os idosos recebem os cuidados dos próprios familiares ou pessoas contratadas, porém, nem sempre são capacitados para a prestação dos cuidados, levando-os ao adoecimento ou ao agravamento dos problemas de saúde. Por isso, os cuidadores e acompanhantes têm recorrido cada vez mais às equipes de saúde e aos cursos de capacitação para cuidadores de idosos (ANÍCIO, 2013).

O ato de cuidar é complexo. O cuidador e a família devem reconhecer que os sentimentos podem se apresentar diversos e contraditórios, tais como: medo, angústia, cansaço, culpa, estresse e etc. Esses sentimentos são comuns e precisam ser compreendidos na relação entre cuidador e pessoa a ser cuidada, como também, “negociar” é a

palavra-chave, porque cada pessoa tem uma história que lhe é particular e intransferível, e que deve ser respeitada e valorizada.

A tarefa de cuidar de uma pessoa idosa, geralmente, se soma às outras atividades domésticas, afetando cada cuidador de forma distinta. O cuidador fica sobrecarregado porque, muitas vezes, assume sozinho a responsabilidade pelos cuidados. É importante que a família, o cuidador e a equipe de saúde conversem e planejem as ações do cotidiano, dependendo da autonomia e independência da pessoa a ser cuidada, a gravidade da enfermidade e da lucidez mental do idoso.

São comuns reclamações dos cuidadores do tipo: perda da liberdade, cansaço físico, ansiedade, culpa nas alterações da vida conjugal e familiar. E para que violência e omissões não aconteçam, é importante que o cuidador solicite ajuda a outras pessoas da família, amigos ou vizinhos, e é fundamental descansar, relaxar, praticar atividades físicas e de lazer.

A sobrecarga com as atividades exercidas diariamente demonstra que a pessoa assume responsabilidades acima dos seus limites. Por isso, boa saúde física, mental e espiritual é fundamental para que possa cuidar bem dos outros.

Alguns sinais indicam que o cuidador necessita dedicar atenção a si mesmo. Dor de cabeça constante, fadiga, palpitação, pressão alta e insônia. Problema em conciliar o sono à noite e durante o dia estar sempre cansado. Fadiga crônica. Aborrecer-se facilmente. Consumo excessivo de café ou bebidas alcólicas. Além disso, distanciamento do convívio social, sentimentos negativos de menos valia e frieza na comunicação.

Estudos evidenciam que o cuidador, em especial o familiar, manifesta desconforto quando não tem apoio de outros membros da família. É importante que a família, o cuidador e a equipe de saúde conversem e planejem ações do cuidado domiciliar (BORN, 2008).

Para Durgante (2015), os cuidadores devem sempre estar atentos à promoção da própria saúde e recomenda: aceite que você é um ser humano que se cansa. Não deixe de expressar suas preocupações e cansaço. Pratique técnicas de relaxamento. Evite o isolamento social. Solicite ajuda a outros membros da família. Aprenda a delegar responsabilidades. Planeje as atividades a serem realizadas diariamente como cuidador. Estabeleça prioridades, o que é urgente e o que é necessário, diga “não” sem se sentir culpado.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o aumento da população de idosos e as perdas na saúde, em decorrência do envelhecimento, é necessário aprofundar estudos sobre intervenções para reduzir e combater a violência nessa parcela da população.

Para que os cuidadores prestem melhor assistência, capacitar e qualificar as atribuições são fundamentais. Em geral, quando ocorre declínio funcional, provocado por alguma patologia, e este familiar idoso encontra-se em condições de dependência, por questão cultural, filhos ou cônjuges assumem os cuidados. Então, percebe-se que o familiar não está preparado ou capacitado para esse cuidado. Ocorre, também, de haver a contratação de um cuidador profissional, e este também não possui experiência para atuar na ocupação de cuidar.

Diante disso, torna-se necessário a existência de políticas públicas voltadas para cuidadores familiares e também qualificação adequada para profissionais que trabalham com essa população. Aos profissionais cuidadores, é urgente investirem na formação através de cursos de capacitação. O estudo buscou instigar a relevância dessa temática para cuidadores e familiares, como também, aprofundar discussões sobre a educação em saúde.

REFERÊNCIAS

ANICIO, V.A. Cuidando de Idosos: Um enfoque na capacitação do cuidador – Revisão de Literatura. Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/una-5066> -Acesso em 17-04-2021.

BATISTA, M.P. Cuidadores formais de Idosos: Contextualização histórica no cenário brasileiro. Rev. Bras. Geriatr. Gerontol., Rio de Janeiro, 2014; 17(4):879-885.

BORN, T. Cuidar Melhor e Evitar a Violência – Manual do Cuidador da Pessoa Idosa/Tomiko Born (organizadora) – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos Subsecretaria de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2008.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais nos 1/1992 a 99/2017, pelo Decreto legislativo nº 186/2008 e pelas emendas constitucionais de revisão nos 1 a 6/1994. – 53. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018.

CIOSAK, S.I et al. Senescence and senility: the new paradigm in primary health care . *Rev. esc. enferm. USP* [online]. 2011, vol.45, n.spe2, pp.1763-1768. ISSN 0080-6234. <http://dx.doi.org/10.1590/S0080-62342011000800022>

DURGANTE, C.E.A. A Promoção da Saúde do Cuidador. Cartilha do Envelhecimento Sadio/Carlos Eduardo Accioly (org.) – São Paulo, 2015.

GARBACCIO, J.L, TONACO, L.A.B, et al. Adesão dos Idosos às Formas de Administração do Tratamento da Tuberculose. *Rev Fund Care Online*.2019. abr./jun.; 11(3):680-686. DOI: <http://dx.doi.org/10.9789/2175-5361.2019.v11i3.680-686>

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <[http:// biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv65857.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv65857.pdf) >.

MINAYO, M.C.S., Violência e maus-tratos contra a pessoa idosa. É possível prevenir e superar. Manual do Cuidador da Pessoa Idosa. Cuidar melhor e Evitar a Violência. Brasília, 2008. 330 p.; 30 cm.

NARDI, E.F., SAWADA, N.O, SANTOS, J.L.F., Associação entre a incapacidade funcional do idoso e a sobrecarga do cuidador familiar. *Revista Latino-Americana de Enfermagem* [online]. 2013; 21(5): 1096-1103.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Plano de ação internacional contra o envelhecimento, 2002*/Organização das Nações Unidas; tradução de Arlene Santos. — Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003. — 49 p.: 21 cm. – (Série Institucional em Direitos Humanos; v. 1).

CAPÍTULO 2

ASPECTOS E POSSIBILIDADES: INCLUSÃO DO ALUNO CEGO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Antônio Xisto Vilela
Luciene Suzarte Santos

1. INTRODUÇÃO

Em todo o mundo, a institucionalização e normatização do ensino igualitário para alunos com necessidades educacionais especiais têm sido discutidas por docentes e pesquisadores. Este artigo trata da temática das possibilidades de inclusão de crianças cegas nas escolas da educação básica.

A inclusão do deficiente visual no espaço escolar é assunto que interessa à escola, famílias e comunidade. Por isso, a importância de discorrer sobre o tema, abordando a história da educação do deficiente visual, inclusão e legislação.

O bom desenvolvimento de uma criança se dá pela estimulação e interação com os pares, independentemente de suas limitações. A educação é uma ferramenta capaz de desconstruir os paradigmas criados por uma sociedade preconceituosa que muito já discriminou a pessoa com deficiência e, ainda hoje, não sabe lidar com a temática da inclusão. Nesse sentido, Fávero (2004) “[...] ensina que a principal forma para não discriminar é sempre que as pessoas com deficiência escolham o que é mais adequado para elas e que existam opções”.

O ideal é que a escola se adeque à necessidade específica da pessoa com deficiência, tornando-se, de fato, uma instituição inclusiva, permitindo que cada indivíduo se sinta capaz perante suas necessidades. A escola deve ser uma facilitadora das possibilidades às pessoas com deficiência visual, valorizando o que elas são e o que podem ser.

No âmbito escolar, as discussões promovidas por professores, coordenadores, orientadores e supervisores sobre a educação inclusiva nos momentos de formação continuada capacitam os professores e a própria comunidade a saber lidar com as

especificidades das pessoas consideradas diferentes. Para que o sistema de educação seja inclusivo, é preciso que todas as crianças possam aprender juntas.

A inclusão, em âmbito escolar, ocorre quando não se exclui alunos em razão de qualquer atributo individual do tipo: gênero, cor, deficiência, classe social, condições de saúde e outros. Numa escola inclusiva, todos os alunos, com ou sem alguns desses atributos individuais, estudam juntos na mesma classe (SASSAKI, 1999).

A criança com deficiência visual evolui quando lhe é proporcionado a exploração do meio em que está inserida, permitindo que ela apresente suas experiências e aprendizados. Para tanto, o professor deve intervir, reforçar e estimular os aspectos positivos e corrigir os negativos, além de evitar punições, ou superproteção, pois tais atitudes bloqueiam o aluno e o mantêm inibido, bem como dependente do professor.

Logo, percebe-se que a responsabilidade do professor, no processo ensino-aprendizagem do aluno cego, seja na educação infantil, ensino fundamental ou médio é muito grande.

A autoimagem da criança cega depende muito da atitude do professor, pois a imagem que se faz de si próprio é dinâmica e não estática e transforma-se em ação, ou seja, em formas de comportamento que leva o indivíduo a ter consciência de sua imagem por meio da interação com o meio, e que também oportuniza a descoberta de suas potencialidades.

O diferencial nessa discussão é que crianças cegas precisam de mais estímulo, pois elas têm capacidades e são indivíduos que têm “(...) características gerais de normalidade, de autonomia, de relações sociais satisfatórias, de virtudes cognitivas, curriculares, de desenho, de locomoção, verbais, do interesse pelo conhecimento e como merecedoras de uma projeção de futuro satisfatório” (Monte Alegre, 2003, p. 275).

De acordo com Masini (2007), a experiência visual do vidente se faz pela visão e já a do deficiente visual, se faz pelos sentidos da audição, tato, senso sinestésico, olfato, paladar e resíduo visual. Isso é o que os "diferenciam" uns dos outros, pois tanto um quanto o outro têm condições apropriadas para o seu desenvolvimento.

Diante dessa reflexão, é necessário que o professor e demais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem tenham um pouco

mais de paciência e formação adequada para lidar com o aluno cego no âmbito escolar. Segundo Vygotsky:

“[...] o ser humano cresce num ambiente social e a interação com outras pessoas é essencial ao seu desenvolvimento”. (DAVIS e OLIVEIRA, 1993).

Assim, pode-se considerar que a criança, em sua fase inicial, necessita de estímulos e interação com o meio e com os outros para adquirir conhecimento do seu espaço e do outro, sendo ela uma criança especial ou não.

A aprovação da Lei 9.394/96 estabeleceu, entre outros princípios, o de "igualdade e condições para o acesso e permanência na escola" e adotou uma nova modalidade de educação, "educando com necessidades especiais."

1.1 A história da educação do deficiente visual no Brasil

As escolas pioneiras para cegos foram construídas, no Brasil, por José Álvares de Azevedo, um jovem cego que, ao findar seus estudos em Paris, no Instituto Real para Jovens cegos, trouxe consigo técnicas e métodos inovadores para educar e ensinar pessoas cegas. O seu sucesso na educação de Adélia Sigaud, filha do Dr. José F. Xavier Sigaud, médico da família imperial, despertou o interesse do Ministro do Império: Conselheiro Couto Ferraz.

Sob a influência do conselheiro, D. Pedro II criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 17 de setembro de 1854, hoje, Instituto Benjamim Constant. Esse instituto foi a primeira instituição de educação para cegos no Brasil. Em 1863, o IBC começa a produzir livros em Braille.

A partir do século XX, surgem outras instituições de educação para cegos fora do estado do Rio de Janeiro, pioneiras em caráter profissional e assistencial, dentre elas destacamos: O Instituto São Rafael, em Minas Gerais, em 1926; Instituto Padre Chico, em São Paulo, em 1928; Instituto dos Cegos da Bahia, em Salvador, em 1929; Instituto Santa Luzia, na capital de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, em 1941; Instituto de Cegos do Ceará, em Fortaleza, em 1943; Instituto dos Cegos Florisvaldo Vargas, Campo Grande – MS em 1957. Porém, dentre todos os institutos mencionados, a educação das pessoas com deficiência visual, não desmerecendo o trabalho das escolas

anteriores, se deu após o surgimento, no início da década dos anos 40, da Fundação para o Livro do Cego no Brasil, hoje denominada Fundação Dorina Nowell para Cegos que, com o objetivo original de divulgar livros do Sistema Braille, expandiu sua área de atuação, apresentando-se como pioneira na defesa do ensino integrado, prestando serviços relevantes na capacitação de recursos humanos e de práticas pedagógicas.

Em 1950, a cidade de São Paulo e a do Rio de Janeiro, em 1957 iniciaram, em escolas comuns pertencentes à rede regular de ensino, o Ensino Integrado. A partir de então, em inúmeras regiões do Brasil, a oportunidade de educar pessoas com deficiência visual é oferecida através de salas de recursos, salas especiais e, mais recentemente, nos centros de apoio pedagógico.

A partir da década de 70, as escolas regulares passaram a aceitar alunos com deficiências em salas regulares. Mas foi somente no início dos anos 80 que a nova Constituição Federal de 1988 impulsionou os primeiros movimentos para a educação inclusiva no Brasil e, assim, começou a existir um modelo de educação para todos, sem a exclusão de classes sociais ou intelectuais.

Nos anos 80 e 90, mediante o avanço da ciência, criam-se cursos nas universidades com o objetivo de capacitar professores e criar Centros de Atendimento com núcleos de estudos.

Neste mesmo período da história, surgem as primeiras associações de Pais, Deficientes e Amigos como, a ACIC (Associação Catarinense para a Integração do Cego), de Santa Catarina a ADV (Amigos do Deficiente Visual), de Brasília - DF e a Associação de pais e Amigos dos Deficientes Visuais de Caxias do Sul – LARA MARA, de São Paulo, dentre outras, por exemplo, que lutam incansavelmente pela garantia do direito, melhoria de vida e qualidade na educação de pessoas deficientes visuais.

Assim, percebe-se que a sociedade revela a necessidade de atender, com eficiência, as necessidades educacionais das pessoas com deficiência visual. A deficiência, enquadrada nos moldes sociais, é fortalecida e respeitada no processo bilateral, em que os sujeitos e os sistemas sociais se reorganizam de forma simultânea, visando edificar uma sociedade igualitária.

Refletir sobre a escolaridade de alunos com diferenças visuais é buscar compreender como esses alunos vêm se constituindo, ao longo

processo de inclusão. Parte-se da premissa de que uma diferença visual não representa, em si mesma, alterações nas possibilidades de aprendizagem da criança, na sua capacidade de estabelecer relações com os outros, com objetos e situações que acontecem ao seu redor.

Como qualquer outra, a criança com diferenças visuais precisa de oportunidades e de convivência com seus pares, para que possa, assim, aprender a se relacionar com o mundo. É no contexto cultural que a criança aprende, desenvolve os sentimentos em relação a si mesma, e também as atitudes em relação aos outros e a familiaridade com o meio ambiente.

Consideramos que as necessidades especiais não são propriedades ou exigências dos seres humanos, nem que se nascem com elas, mas se originam de um processo de produção material e social. O elemento biológico não se constitui como o único determinante para realizar as necessidades humanas. As necessidades e as habilidades são produzidas no processo histórico. Embora a criança possa ser privada de um elemento biológico, físico e/ou sensorial, a necessidade de apropriar-se da realidade não só é síntese de uma atividade real e de uma capacidade desenvolvida, é produto social e histórico (Freire, 1998).

De acordo com Sasaki (1999) apud Cidade & campo; Freitas (2002, p. 13), “[...] a inclusão é uma modificação da sociedade como pré-requisito para que pessoas com necessidades especiais possam buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania.” O processo de inclusão é amplo, com pequenas e grandes transformações na mentalidade de todos os indivíduos, até mesmo daquele com necessidades especiais e nos ambientes físicos.

É na escola que se aborda questões acerca da inclusão, pois o seu papel não é apenas o de ensinar e transmitir conhecimentos sistematizados como português, matemática, entre outras, mas também o de participar e promover ações que estabeleçam padrões de convivência social. (FREITAS, 2002, p. 13).

A instituição escolar pode ser uma ferramenta que, junto à sociedade, poderá adquirir, fundamentar e modificar conceitos de participação, colaboração e adaptação.

A prática da inclusão social e utensílios como pré-requisito devem ser contínuos para que os sujeitos com necessidades especiais possam

buscar seu desenvolvimento e exercer sua cidadania. É importante lembrar que este é um processo amplo, com transformações pequenas e grandes nos mobiliários, nos meios de transporte e na mentalidade de todas as pessoas e, com isso, influencia mudanças no próprio deficiente.

Portanto, pode-se afirmar que inclusão social é um processo que contribui para a comunicação e interação de um novo tipo de sociedade, através de transformações pequenas e grandes.

Para Lima (2007), há dois tipos de inclusão: a inclusão de direitos e a inclusão de fato. A inclusão de direito é aquela que é promovida em função das leis que obriga a aceitação das pessoas “diferentes” no ambiente escolar. Já a inclusão de fato, é aquela que é promovida em função dos profissionais da escola, a qual possibilita a interação do deficiente com as demais pessoas, incentivando, assim, que sejam participativos em sala de aula.

Lima (2007, p. 53) deixa claro que “[...] a inclusão escolar significa a chance de aprender competências básicas para uma vida digna”. Dessa forma, a inclusão é a participação de todos os alunos no contexto escolar.

A inclusão educacional é de extrema importância para que todos tenham o direito e o acesso a uma educação de qualidade. Incluir o aluno com necessidades educacionais especiais no sistema escolar é uma tarefa muito difícil, mas não impossível de se realizar. Essas dificuldades devem ser trabalhadas desde cedo, tanto por pais como por professores, para que essas crianças tenham uma boa qualidade de vida.

Para que ocorra a inclusão do aluno deficiente visual, na escola de ensino regular, é necessário que o discente tenha em mãos materiais adaptados às suas condições visuais. Todo o material direcionado ao aluno cego deve ser confeccionado em Braille e alguns desenhos e gráficos serão feitos em relevo.

É muito importante que toda criança tenha contato com o brinquedo, pois esse estimula a inteligência, faz com que ela solte a imaginação e desenvolva a criatividade e, ao mesmo tempo, possibilita o desenvolvimento da atenção e da concentração. Além disso, a criança deve explorar, ao máximo, o brinquedo e, para isso, é necessário o cuidado na intervenção.

Deve-se familiarizar o indivíduo cego com os equipamentos ou instrumentos adaptados para o uso de pessoas visualmente deficientes,

como: regletes, punção, bengala, máquina Braille, sistema de leitura e escrita, proporcionando oportunidades de manejar criativamente esses objetos como forma de descoberta do conhecimento.

Para Mantoan (2003), a inclusão educacional renova a força escolar, pois dar oportunidades para a participação dos alunos na escola estabelece a cultura, e com as políticas vigentes no ensino, fica claro que a inclusão direciona para uma nova perspectiva educacional e também para a sociedade que inclui.

A inclusão é uma prática que promove o respeito às deficiências e diferenças, e que a escola e o seu funcionamento na educação necessitam de mudanças, para que, assim se atenda a todas as necessidades dos educandos, portadores de necessidades educacionais ou não.

Ainda de acordo com a autora, para que o sistema de educação seja inclusivo, é preciso que todas as crianças possam aprender. Na visão de Stainback (1999), no processo de inclusão educacional, os alunos devem receber experiências educacionais e suas técnicas especializadas em ambientes que os integre com o professor e os demais alunos, e que sejam proporcionadas, aos professores, atualizações profissionais.

A escola pode auxiliar a enfrentar as dificuldades impostas pela diferença visual, em uma sociedade essencialmente visual. No espaço escolar, as questões relacionadas a preconceitos, estigmas e mitos podem ser superadas, desde que seus integrantes, professores, alunos, funcionários e pais, discutam e analisem tais questões (Gil, 2000).

Após analisar numerosas investigações, realizadas em sua época, sobre as percepções, a memória e a atenção dos cegos, além de depoimentos de pessoas cegas sobre suas emoções, sentimentos e fantasias, Vigotski (1997, p. 106) define uma regra fundamental para a psicologia dos cegos:

[...] o todo não pode ser explicado nem compreendido por suas partes, mas as partes podem ser compreendidas com base no todo. A psicologia dos cegos pode ser construída, não da soma de peculiaridades singulares, de desvios parciais, de traços isolados de uma ou outra função, mas estas mesmas particularidades e desvios se tornam compreensíveis somente quando partimos de um objetivo vital único e integral, da linha diretriz do cego, e determinamos o lugar e significado

de cada particularidade e traço isolado neste todo e em vinculação com ele, quer dizer, com todos os traços restantes.

Para o autor, “[...] o mais característico do cego é a contradição entre a relativa impotência em relação ao espaço e a possibilidade através da linguagem de uma comunicação completa e absolutamente adequada e de uma compreensão mútua com os videntes” (p. 107). A força motriz fundamental da compensação da cegueira é a linguagem – o signo – para o que não tem limites naturais.

A escola e o ensino têm passado por importantes mudanças sociais e os professores “[...] precisam adquirir novas habilidades para trabalhar com alunos acadêmica e socialmente deficientes.” (Schloss, 1992 p. 242). Com essas mudanças no ensino, o professor pode desenvolver várias habilidades profissionais em um ambiente de colaboração e apoio entre os profissionais, onde todos são beneficiados, principalmente os alunos.

Ainda de acordo com Stainback (1999), “[...] o valor social dessa igualdade promovida pelo ensino é de grande importância para a inclusão educacional.” Em contraste com a exclusão sofrida pela minoria no sistema de educação do passado, a inclusão reforça a ideia de que todas as diferenças devem ser aceitas e respeitadas, pelo fato de nossa sociedade estar em constante evolução.

Logo, é necessário que se promovam, nas escolas, a aceitação social de todas as classes. E professores e diretores que trabalham em prol da inclusão necessitam ter a visão de que os professores de educação especial e os de educação regular tenham um relacionamento mais cooperativo entre si para a oportunidade e qualidade do ensino inclusivo.

O ensino inclusivo ainda passa por um processo de transformação para que possa atender todos igualmente, tanto os professores devem ser bem qualificados, como as escolas devem estar prontas para receber os alunos. Isso inclui uma adequação da estrutura física da instituição de ensino, como também dos conteúdos e disciplinas elaborados para que todos aprendam.

Pais, professores e o sistema educacional devem construir uma inclusão de forma que não prejudique o desenvolvimento do aluno e facilite sua inserção no contexto social comum, pois, mesmo limitado, ele é capaz de realizar qualquer tipo de atividade, desde que seja respeitado seu ritmo físico, mental e fisiológico.

A escola é um espaço significativo de acolhimento e viabilização da convivência e aprendizagem humana. E pela convivência diária com as diferenças é que se pode construir uma sociedade mais democrática. A escola não é a única instituição responsável pela transformação da sociedade, mas é nela que se podem exercitar os primeiros padrões de convivência e contato com aquilo que nos parece diferente.

A luta pelos direitos iguais na sociedade dos portadores de deficiências é o ponto inicial da inclusão escolar da sociedade atual. Antes do século XX, as questões de inclusão ainda não eram discutidas e a grande maioria da população não tinha o direito ou condições de frequentar a escola, mas a partir deste século, a população começou a ter o direito de acesso à educação.

No entanto, dificilmente os alunos de classes sociais diferentes mantinham contato entre si, acabando que a integração entre a classe baixa e a classe dominante não existia. Apenas nos meados do século XX surgiram as escolas especiais e também as classes especiais nas escolas de ensino regular, mas o surgimento dessa educação para os alunos especiais não gerou uma real inclusão, pois a educação se dividiu em duas partes opostas das propostas sobre inclusão.

2. A INCLUSÃO E A LEGISLAÇÃO

Na declaração de Salamanca na Espanha, em 1994, a Organização das Nações Unidas (ONU) propôs o tema da educação inclusiva e o projeto de resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), e a Câmara de Educação Básica (CEB) 02/2001, no artigo 8, afirma que “[...] as escolas de rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: (VI) condições para a reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores”.

Em 2002, a Declaração de Madrid decreta o padrão ideal para a construção de uma sociedade inclusiva, destacando os direitos das pessoas com deficiências, as decisões legais, a vida com autonomia, etc.: “O que for feito hoje em nome da questão da deficiência terá significado para todos no mundo de amanhã”.

O marco histórico da inclusão ocorreu na Espanha, em junho de 1994, com a Declaração da Salamanca - Espanha, realizado pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), firmado por mais de 90 países, que tinha como principal

objetivo garantir que todos os estudantes, independentemente de suas dificuldades ou diferenças pudessem aprender juntos.

Na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), foi firmado o compromisso com o atendimento ao princípio de que as “[...] escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”.

Em 14 de dezembro, foi assinada a Resolução 45/91 da Organização das Nações Unidas (ONU), que solicitou ao mundo, mudanças, cobrando ação e não só conscientização sobre deficiência. Buscou-se, com isso, consolidar uma sociedade integral para todos, em meados do ano de 2010.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) prevê que todos os alunos com necessidades educacionais especiais devem ser incluídos nas salas de aulas, em escolas particulares ou públicas que ofereçam o ensino regular comum. O artigo 4, inciso III, assegura que é dever do Estado com a educação escolar pública: garantir atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

O Art. 59, no inciso I, diz que os sistemas de ensino assegurarão, aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades.

No país, a Lei de Diretrizes e Bases (1996), diz que a pessoa com deficiências está incluída no ensino regular, quando é atendida por serviços de apoio especializado que atendam suas peculiaridades; e relata, ainda, que tal atendimento educacional será feito em salas, escolas ou serviços especializados, sempre que não for possível sua integração nas classes comuns do ensino regular.

No contexto geral, as pessoas não sabem o que é ser cego, o que é ser alguém com uma capacidade visual limitada e não conhecem as formas de interação desses com o meio. De forma semelhante, os professores que recebem alunos cegos ou com baixa visão em sala de aula, na sua maioria, têm apenas informações teóricas sobre a questão e não conhecem as potencialidades e possibilidades deste aluno. Há uma tendência cultural da pessoa vidente a considerar este outro indivíduo como limitado e, conseqüentemente, incapaz ou deficiente.

Deficiência visual é definida como a perda total ou parcial, e congênita ou adquirida da visão. Mas quanto à cegueira, há perda total da visão ou pouquíssima capacidade de enxergar, o que leva a pessoa a necessitar do sistema Braille como meio de leitura e escrita.

A baixa visão, ou visão subnominal, caracteriza-se pelo comprometimento do funcionamento visual dos olhos, mesmo após tratamento ou correção. As pessoas com baixa visão podem ler textos impressos ampliados ou com uso de recursos óticos especiais.

3. METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste estudo foi a revisão bibliográfica do tipo revisão de literatura narrativa que, de acordo com Lakatos e Marconi (2017), é uma análise reflexiva com o objetivo de selecionar informações disponíveis na área da Educação, para revelar a dimensão fenomenal do atendimento da criança com cegueira nas escolas de ensino regular e a sustentação de um referencial de autores e obras que atendam o objetivo especificado para esta pesquisa. Textos científicos foram utilizados a fim de confrontar ou justificar as informações e ações de atendimento que atenda e respeite a inclusão. Para isso, foi feita busca nas plataformas Scielo e Google Acadêmico com os termos educação de alunos cegos na escola de ensino regular, e também pesquisa através de artigos, livros e revistas cujos resumos abordassem o tema em questão.

4. CONCLUSÃO

Ao concluir este trabalho, foi possível compreender que a inclusão educacional do deficiente visual deve ser realizada na sua plenitude, não inserindo a pessoa cega no grupo, mas concedendo-lhe o direito de se apropriar das significações de seu meio e participar das práticas sociais, pois dispõe do instrumento necessário, neste caso, a linguagem. Além disso, a concepção de que, com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, o homem transforma sua relação com o mundo e nela introduz a dimensão semiótica, minimiza a dimensão da perda decorrente da cegueira.

Para que haja de fato a inclusão do aluno cego, no âmbito escolar, é extremamente importante que as necessidades de aprendizagem

sejam garantidas. Não basta apenas ofertar o ensino, é necessário incluir, integrar o aluno ao meio com professor especialista de conhecimentos específicos da Educação Especial voltada para o deficiente visual, adquiridos por meio da formação continuada, pois só os conhecimentos da formação inicial não são suficientes.

O atendimento aos alunos cegos acontece com a parceria do especialista atuante na sala de recursos, com o professor de sala de aula comum (pedagogo), coordenador, diretor, supervisor de ensino e demais funcionários da escola, visando integrá-los à turma, considerar suas potencialidades e auxiliá-los na superação de suas limitações, pois só assim, esses alunos não se sentirão inferiores e darão continuidade nos seus estudos.

Contudo, isso só será possível se a escola for acolhedora, isenta de preconceitos, e que garanta a qualidade de ensino educacional a todos, reconhecendo e respeitando a diversidade. A escola inclusiva, no que tange ao aluno com deficiência visual, deve disponibilizar professor de Braille, visando favorecer o ensino, bem como oferecer equipamentos e materiais específicos objetivando que o desenvolvimento ocorra de forma integral e satisfatória, privilegiando todos os aspectos da sua formação, desde o cognitivo até o social.

REFERÊNCIAS

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

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Parecer CEB/CNE 17/2001, homologação publicada no DOU 17/08/2001, Seção 1, p. 46. Resolução CNE/CEB 02/2001, publicada no DOU 14/09/2001, Seção 1, p. 39.

_____. MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394*. Brasília: MEC, 1996.

_____. *Lei nº 7.853*, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social. Brasília, 1989.

_____. Secretaria de Educação a Distância. *Deficiência Visual*. Brasília: MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2000.

CIDADE, R, E, FREITAS, P, S. *Educação Física e Inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola*. Revista Integração. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Ano14. Edição especial 2002. LDB nº9394/96 – Brasília, 1996.

CONGRESSO EUROPEU DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. Declaração de Madri. Madri, 2002.

DAVIS, Claudia. OLIVEIRA, Zilma. *Psicologia na educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. *Fundamentos de Metodologia*. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LIMA, V. A. P. *A inclusão dos alunos surdos nas escolas regulares da rede pública de educação: uma questão linguística*. 2007, 28 p., Monografia de pós graduação em Educação Especial – UNIRIO (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro), Rio de Janeiro – RJ.

MANTOAN, M. T. E. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: SENAC, 2003.

MASINI, Elcie F SALZANO; GASPARETO, Maria Elizabete Rodrigues Freire. *Visão subnormal: um enfoque educacional*. 1. ed. São Paulo: Vetor, 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora: WVA, 1999.

SCHLOSS, P.J. (1992). *Mainstreaming revisited*. The Elementary School Journal, 92(3), 233-244

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

VYGOTSKI, L.S. *Obras escogidas: V. Fundamentos de defectologia*. Madrid: Visor, 1997.

CAPÍTULO 3

A IGREJA CATÓLICA E PRÁTICA INCLUSIVA

Antonio Augusto Dornelas de Andrade

INTRODUÇÃO

Uma abordagem filosófica e sociológica permite afirmar que o ser humano depende de suas interações sociais. Assim, a comunicação e a cultura estão, de alguma forma, conectadas e moldam o desenvolvimento social, político e cultural dos indivíduos.

Além disso, a importância da comunicação é ratificada pelas transformações que ocorreram no mundo ao longo dos séculos, transformações estas que impactaram as diferentes manifestações culturais e as formas de linguagem, dentre outros fatores que têm relação direta com o desenvolvimento do ser.

No que tange ao âmbito religioso, especificamente a Igreja Católica, é importante destacar que, ao se relacionar com o mundo, esta Instituição passa pelas mais diversas esferas, não somente a religiosa, mas também a cultural, a artística, a política e a social.

Isto posto, o intuito deste trabalho é trazer à baila uma discussão referente às práticas inclusivas adotadas pela Igreja Católica e os impactos de tais práticas no que diz respeito aos religiosos.

Neste contexto, este artigo se propõe, por meio de uma pesquisa qualitativa de cunho descritivo e interpretativo (STAKE, 2016), a explorar alguns aspectos relacionados à inclusão social praticada pela Igreja Católica, especialmente, no que diz respeito aos fiéis surdos. Todas as argumentações estão pautadas em documentos vigentes e naquilo que já há registrado na literatura da área.

A IGREJA CATÓLICA E O PROCESSO DE INCLUSÃO

Atualmente, o público da Igreja Católica é mais restrito e específico do que comparado há algumas décadas, uma vez que esta, conforme afirmam Sofiati e Moreira (2018), perdeu um grande número

de fiéis. Ainda assim, faz-se necessário ressaltar que a mensagem de evangelização precisa chegar ao alcance de todos os públicos, mesmo aqueles que não pertencem aos apriscos da Igreja Católica.

Logo, a linguagem e a forma de se trabalhar com a comunicação na Igreja¹ devem ser universais.

A libertação é antes de tudo e principalmente libertação da escravidão radical do pecado. Seu objetivo e seu termo é a liberdade dos filhos de Deus, que é dom da graça. Ela exige, por uma consequência lógica, a libertação de muitas outras escravidões, de ordem cultural, econômica, social e política, que, em última análise, derivam todas do pecado e constituem outros tantos obstáculos que impedem os homens de viver segundo a própria dignidade. Discernir com clareza o que é fundamental e o que faz parte das consequências, é condição indispensável para uma reflexão teológica sobre a libertação (RATZINGER, 1984, on-line).

Com esse ideal presente nas novas doutrinas e ideias que surgem com o passar dos anos, a globalização também trouxe uma certa ilusão de libertação, permitindo aos indivíduos uma acomodação maior e uma certa desvinculação da fé, partindo da busca pelos seus próprios princípios, o que contraria as ideias da Igreja Católica em relação à verdadeira libertação. Isso torna ainda mais imperiosa a necessidade de a Igreja adotar práticas comunicativas que abarquem o maior número de pessoas possível.

Além disso, a sociedade está em constante transformação, sendo que tais transformações têm impacto direto em muitas dimensões que vão além da religiosa, como a política, ideológica, ética, moral, social, cultural, educacional, dentre várias outras.

Assim sendo, dada a complexidade da sociedade e a necessidade de os sujeitos serem nela inseridos de forma integral e plena, faz-se necessário que a Igreja caracterize-se como um ambiente que, de alguma maneira, dê conta de tais transformações oportunizando aos fiéis a integração desejada. Vale ressaltar que já existem, na literatura, diferentes teorias que evidenciam que o processo comunicativo é importante para a inclusão dos sujeitos em quaisquer âmbitos abordados (JESUS, 2018).

¹ A fim de se evitar repetições, neste texto, usar-se-á o termo “Igreja”, como sinônimo de “Igreja Católica”.

Desta forma, para que a Igreja esteja apta a alcançar seu objetivo de instituição inclusiva, é necessário que esta lide adequadamente com diferentes sujeitos, sendo capaz de atender suas diferentes necessidades.

No âmbito religioso, a Educação Inclusiva se relaciona diretamente com as práticas pastorais, especialmente as práticas catequéticas e os diferentes ministérios da Igreja, incluindo-se no que a literatura denomina de Evangelização Inclusiva (PESSOTTO; RESENDE, 2019).

De acordo com os autores supracitados, a Evangelização Inclusiva pode ser definida como:

Uma ação educacional humanística e democrática que acolhe os fiéis deficientes da Igreja. Trata-se de uma ação amorosa, mas não piedosa, que recebe o sujeito em sua singularidade e particularidades, objetivando o seu crescimento, sua satisfação pessoal e, principalmente, sua inserção social no seio da Igreja (PESSOTTO; RESENDE, 2019, p. 7).

Isto posto, fica evidente que a prática da Evangelização Inclusiva é algo necessário de ser adotado pela Igreja, de modo que a Palavra de Deus possa atingir a todos, inclusive, aqueles que possuem maiores limitações. Sobre tais práticas, são várias as que podem ser elencadas e que já são adotadas em várias instituições religiosas, por exemplo, adaptações físicas nos ambientes, impressão de folhetos em Braille e a tradução simultânea das missas em Libras (Língua Brasileira de Sinais).

Dado o escopo do presente texto, o foco das discussões posteriores estará justamente no processo inclusivo dos fiéis surdos da Igreja Católica, conforme é apresentado na sequência.

O USO DE LIBRAS COMO PRÁTICA INCLUSIVA NA IGREJA CATÓLICA

PcD é um acrônimo para Pessoas com Deficiência e é utilizado para se referir a pessoas com limitações permanentes (por exemplo, pessoas com deficiência visual, auditiva, física ou intelectual).

As limitações são consideradas permanentes quando o indivíduo nasce com estas ou, ainda, quando são adquiridas ao longo da vida (por exemplo, em acidentes ou como resultado de alguma enfermidade). Além disso, não há cura para tal restrição e, conseqüentemente, o indivíduo precisa adaptar-se à situação.

Tempos atrás, as pessoas que apresentavam tais restrições eram denominadas “portadoras de deficiência”, no entanto, tal nomenclatura não é mais utilizada desde a adoção do termo PcD, na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência das Nações Unidas, em 2006, em que, a partir de então, convencionou-se que, ao nos referirmos a estas pessoas devemos utilizar este termo (ARAÚJO; ALVES, 2017).

Mas, até então, a educação e, conseqüentemente, a religião eram direitos apenas garantidos às pessoas consideradas “normais”, sendo as pessoas com deficiência sempre vítimas de preconceitos e historicamente desvalorizadas. Nas diferentes instituições, uma abordagem específica para este grupo de sujeitos, inicialmente era somente ofertada pelas instituições especializadas, por exemplo, as Associações de Pais e Amigos Excepcionais (APAE) e, com o passar do tempo, discussões relacionadas à inclusão começaram a surgir na literatura acadêmica educacional.

Considerando as limitações permanentes, conforme discutido anteriormente, vale destacar, assim como o faz Fonseca (2015), apontando que algumas dificuldades podem estar relacionadas a diversos fatores, sendo esta uma discussão muito frutífera no campo da educação. Por exemplo, ao discutir este assunto, o autor supracitado listou motivos que podem estar relacionados à dificuldade de aprendizagem do conteúdo escolar, por exemplo:

[...] ausência de fundamentos básicos, falta de aptidão, problemas emocionais, ensino inapropriado, inteligência geral, capacidades especiais, facilitação verbal ou ainda variáveis psiconeurológicas (FONSECA, 1995, p. 217).

De forma análoga, Mantoan (2016) afirma que um dos fatores que podem fazer com que o processo de aprendizagem seja prejudicado é o fato de que os assuntos a serem apreendidos nas instituições de ensino requerem um alto grau de abstração e compreensão dos estudantes que podem ser prejudicados ou potencializados com o processo comunicativo e com a maneira que este processo ocorre.

É importante destacar ainda que, no âmbito religioso, essas dificuldades de aprendizagem são reproduzidas, por exemplo, nas práticas catequéticas e, por isso, não devem ser negligenciadas pela Igreja.

Neste mesmo sentido, Ohlweiler (2016, p. 107) ainda observa que a manifestação de uma dificuldade de interação também pode estar

associada a “[...] alterações das funções sensoriais, doenças crônicas, transtornos psiquiátricos, deficiência mental e doenças neurológicas”, o que vai justamente ao encontro das teorias que relacionam algumas deficiências com determinadas dificuldades.

Desta maneira, identificada uma deficiência do sujeito, a Instituição, enquanto órgão de acolhimento, tem a função de intervir no processo de abordagem deste sujeito buscando estratégias para que uma inclusão efetiva seja possibilitada ao indivíduo.

Assim, paralela à questão das dificuldades de aprendizagem, está a inclusão de fiéis com deficiência no ambiente religioso. Sobre a inclusão, Mantoan (2016) discute o processo de inclusão afirmando que tal discussão cria, ainda, inúmeras e infundáveis polêmicas, provocando as corporações de profissionais da área de saúde que atuam no atendimento às pessoas com deficiência, que tratam clinicamente crianças e jovens com problemas de adaptação social.

Neste sentido, a prática inclusiva traz um novo olhar para as pessoas com deficiência, com o objetivo que estas sejam igualmente respeitadas, que suas diferenças sejam valorizadas e que lhes sejam garantidos os mesmos direitos e possibilidades educativas e sociais das demais pessoas da sociedade.

Conforme afirma Glat (2017, p.16), uma instituição inclusiva é um local “[...] onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a inclusão”.

Neste ponto, é importante destacar que as discussões relacionadas à evangelização inclusiva surgem com a denominada Educação Inclusiva, sendo esta um direito preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em seu artigo 59, que menciona *in verbis*:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: [...] III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Dessa forma, cabe às instituições, seja a Escola ou a Igreja, realizar ajustes em seus planos pedagógicos e de execução, de forma a contemplar as diferentes necessidades educativas dos sujeitos,

possibilitando-lhes aprendizagens significativas, tanto das interações sociais e afetivas quanto educacionais.

Nesse mesmo sentido, Mendes (2001, p. 38) considera que:

O atendimento desse contínuo de dificuldades requer respostas educacionais adequadas, envolvendo a flexibilização curricular que pode configurar poucas ou variadas modificações no fazer pedagógico, visando remover as barreiras que impedem a aprendizagem e a participação dos alunos que apresentam dificuldades em seu processo de escolarização.

Assim, ressalta-se que o autor supracitado corrobora com a ideia de que o indivíduo que necessita de uma abordagem especializada deve ser atendido com respeito e, ainda, que suas condições e necessidades para a inclusão sejam ofertadas, garantindo o seu direito de frequência e permanência nas instituições.

Desse modo, no que tange aos fiéis surdos, algumas práticas têm sido adotadas pela Igreja Católica, sendo a principal delas, a instituição da Pastoral do Surdo que, segundo Silva (2012, p. 44), pode ser entendida como:

[...] a ação da Igreja Católica que tem como princípio e fundamento a própria ação do Cristo relatada no evangelho de Marcos: “Trouxeram-lhe um surdo pedindo que lhe impusesse as mãos. Levando-o a parte, longe da multidão, colocou-lhe os dedos nos ouvidos, cuspiu e lhe tocou a língua com saliva. Levantou os olhos para o céu, suspirou e disse – Effata, que quer dizer: Abre-te. Imediatamente os ouvidos dele se abriram, soltou-lhe a língua e ele começou a falar perfeitamente” (Mc 7,32-35).

Sendo assim, a Pastoral do Surdos tem como objetivo acolher o público surdo na Igreja Católica “[...] com a mesma dignidade que Jesus o fez em seu tempo” (SILVA, 2012, p. 41).

Dentre as ações que podem ser descritas como funções desta Pastoral, está o anúncio de Jesus Cristo às comunidades de surdos das regiões, a partir dos agentes de evangelização, como os catequistas e coordenadores pastorais.

Além disso, esta prática pastoral também intuita possibilitar aos surdos um espaço efetivo na Igreja, possibilitando-os, por exemplo, assumir diversos serviços e ministérios, contribuindo, assim, para a

eliminação do preconceito, do individualismo e da discriminação, ainda presente na Igreja (SILVA, 2012).

Ainda para Silva (2012), conhecer os meios de comunicação do surdo, particularmente a Libras, como instrumento e mediação do diálogo com os outros e com Deus, também é do escopo da Pastoral dos Surdos, utilizando esta língua nas catequeses, nas missas e nos diversos encontros pastorais, como grupos de reflexão, orações do terço, dentre outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de discutir práticas inclusivas adotadas pela Igreja Católica e os impactos de tais práticas no que diz respeito aos religiosos, este texto, a partir de uma abordagem qualitativa, de cunho descritivo e bibliográfico se fundamentou no que consta registrado na literatura para que algumas considerações possam ser delineadas.

Percebe-se que a Igreja, como um todo, tem buscado a inclusão de todos em sua prática, inclusive daqueles que, anteriormente, eram discriminados e excluídos dos diferentes convívios sociais.

No caso dos surdos, as ações da Igreja são bastante evidenciadas a partir da instituição de um ministério pastoral próprio, a Pastoral dos Surdos, que pode ser entendido como um centro de referência e apoio às questões sociais, políticas e cristãs dos surdos e suas famílias.

Assim, a partir do uso de Libras na Igreja, busca-se despertar a consciência crítica necessária para que os surdos se desenvolvam e participem de condutas políticas, e para que não apenas protejam seus direitos, mas, ainda, ampliem as políticas públicas para atender às novas demandas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, K. F.; ALVES, L. R. G. Tecnologias digitais e assistivas: mediando o processo de aprendizagem profissional dos alunos. *Informática na educação: teoria & prática*, v. 20, n. 4 dez, 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20.12.1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996.

- FONSECA, V. *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2015. 388 p.
- GLAT, R. *Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2017.
- JESUS, F. W. *Igrejas Inclusivas em Perspectiva Comparada: da "Inclusão Radical" ao "Mover Apostólico"*, 2018.
- MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é. Por quê*, 12, 2016.
- MENDES, E. G. Perspectivas atuais da educação inclusiva no Brasil. *Anais do III Encontro de Educação Especial da UEM*, Maringá, pp. 15-35, 2001.
- OHLWEILER, L. *Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed. 2016.
- PESSOTTO, D. M.; RESENDE, O. A. Evangelização e Pluralismo Religioso na Escola Católica: vias para um diálogo evangelizador e inclusivo. *Revista de Educação ANEC*, v. 45, n. 158, p. 105-124, 2019.
- SILVA, C. A. A. Igreja Católica e surdez: território, associação e representação política. *Religião & Sociedade*, v. 32, n. 1, p. 13-38, 2012.
- SOFIATI, F. M.; MOREIRA, A. S. Catolicismo brasileiro: um painel da literatura contemporânea. *Religião & Sociedade*, v. 38, n. 2, p. 277-301, 2018.
- STAKE, R. E. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Penso Editora, 2016.
- RATZINGER, J. C. *Instrução sobre alguns aspectos da "Teologia da Libertação"*. Sagrada Congregação para a Doutrina da Fé, 1984. Disponível em: https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_19840806_theology-liberation_po.html. Acesso em: 02.jun.2021.

CAPÍTULO 4

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Juliana dos Santos Carvalho
Genilton José Nunes

INTRODUÇÃO

Infelizmente, quando nos referimos a avaliar, imediatamente vem à nossa mente aquela imagem de fileiras de alunos sentados em suas carteiras, com a cabeça baixa e em silêncio, diante de uma folha de papel, que vai definir sua nota, mediante as respostas que ele escrever. No entanto, esse sistema de medição de aprendizado está longe de ser o ideal no contexto escolar atual, já que a escola é um ambiente onde a pluralidade, a diversidade e a individualidade de cada aluno devem ser respeitadas.

A tradicional avaliação na educação tem aderido ao arquétipo de uma teoria de medir a intensidade, duração e frequência do que foi aprendido, reduzindo o processo avaliativo a técnicas estatísticas objetivas, para apuração do aprendizado e desempenho dos alunos em determinado conteúdo específico.

Os padrões normatizados são baseados pela média grupal, desconsiderando outras variáveis presentes, tanto no processo de ensino e aprendizagem, quanto no processo de avaliação.

Apesar desse método “antiquado” de avaliar ser utilizado em 99% das escolas, é de se concordar que esse tipo de avaliação está ultrapassado para a década de 2020, e esse não é um método inclusivo, muito pelo contrário.

Embora muitos sejam os avanços em pesquisas sobre avaliação, na práxis, a valorização do produto do aprendizado escolar sobrepõe a aprendizagem e como ela é construída efetivamente.

Estudos em Educação e Psicologia vêm demonstrando uma crescente consciência quanto à métrica avaliativa tradicional e sua ineficiência, no sentido de subsidiar planejamentos pedagógicos que respondam às

necessidades e dificuldades dos alunos com baixo rendimento escolar (Sousa, 1995; Alencar et al., 1994; Carvalho, 1993; Hoffman, 1991).

Segundo Luckesi (1990), a avaliação da aprendizagem escolar tem sentido somente quando está envolvida em um projeto pedagógico e com seu projeto de ensino, assim, a avaliação requer decisões sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos.

A literatura aponta para abordagens alternativas de avaliação, evidenciando a distinção entre avaliação estática e dinâmica. Na avaliação estática, a situação é artificial, mecânica e enfatiza o produto da aprendizagem. A avaliação dinâmica envolve a relação interpessoal que se estabelece entre professor e aluno, valorizando o processo e tendo como objetivo conhecer as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos, possibilitando o conhecimento de informações mais precisas que ofereçam sugestões para o ensino (Lunt, 1995).

Nem sempre é esse o significado de avaliação no contexto da escola, sendo comum ocorrer apenas a verificação da retenção de conteúdos.

A avaliação deve se caracterizar como um instrumento capaz de estabelecer as condições de aprendizagem do aluno e sua relação com o ensino. Seus procedimentos devem permitir uma análise do desempenho pedagógico, oferecendo subsídios para o planejamento e a aplicação de novas estratégias de ensino, que permitam alcançar o objetivo determinado pelo professor em cada conteúdo específico.

A avaliação é um processo complexo, capaz de interferir na autoestima das pessoas, influenciando e alterando a percepção de sua autoimagem, o que repercute decisivamente no decurso da aprendizagem e aumenta a responsabilidade e a necessidade de um trabalho afetivo, ampliando as chances de êxito na esfera educativa.

Segundo Manzini:

Há fatores biológicos e fatores ambientais que podem interferir na estratégia pedagógica. Por exemplo, o cansaço do aluno ou do professor, a não aceitação do aluno em realizar atividade, o nível de complexidade da atividade (podendo ser de fácil realização, causando desmotivação ou pelo contrário, de difícil realização, causando frustração), sono, reações adversas de um provável remédio que o aluno faz uso, além de lugares com muita interferência sonora. (MANZINI, 2010).

Levando isso em conta, a avaliação inclusiva é um tema nebuloso para muitos professores, pois deve ser elaborada de acordo com as especificidades, sem deixar de considerar os aspectos psicológicos do aluno.

A avaliação inclusiva deve estar atrelada à atenção diversificada, mediante à adaptação do currículo às diferenças características e necessidades educativas de cada educando.

A avaliação deve ser feita de acordo com as potencialidades e os conhecimentos adquiridos pelo aluno. Mais do que conhecer suas competências, é necessário que o professor saiba como ele deve ser avaliado em todas as áreas, assim como acontece com os outros alunos. A educação inclusiva parte do pressuposto de que a diferença é própria da condição humana, de que somos todos diferentes, singulares e únicos.

Quando se generaliza os procedimentos de avaliação para os estudantes com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, criamos um problema. O objetivo central, ao se adaptar uma avaliação ou qualquer outra estratégia pedagógica, deve ser a equiparação de oportunidades.

Mudar a visão da homogeneidade para a diversidade, acreditar que todos podem aprender e reconstruir a escola da forma que seja, para todos, são os primeiros passos para a inclusão. Sem paradigmas, sem receitas e sem esperar, de seres humanos desiguais, resultados homogêneos.

No contexto da educação inclusiva, recomenda-se que o ponto de partida seja as singularidades do sujeito, com foco em suas potencialidades. Se a proposta curricular deve ser uma só para todos os estudantes, é indispensável que as estratégias pedagógicas sejam diversificadas, com base nos interesses, habilidades e necessidades de cada um, através de um Plano Individual de Atendimento.

Se queremos ter uma avaliação inclusiva, devemos apresentar ao aluno a menor porção possível de conteúdo, que tenha o máximo de significado para ele. Ou seja, o professor deve se ater à essencialidade, à objetividade do conteúdo a ser avaliado, eliminando tudo o que causa obstáculo para as necessidades específicas do aluno.

DIRETRIZES DA LEGISLAÇÃO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS

A equipe escolar, diante dos alunos com deficiência, pode planejar sua proposta pedagógica conforme dispõe a Lei 9394/96:

Para a **Educação Infantil**, a escola deve garantir o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (LDBEN artigo 29).

Para o **Ensino Fundamental** (LDBEN artigo 32), a legislação prevê que a escola deverá ofertar o desenvolvimento da formação básica do cidadão, mediante: o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos, o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Para o **Ensino Médio** (LDBEN artigo 35), propõe-se as seguintes finalidades: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

A equipe escolar deve, ainda, ater-se aos dispositivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que orienta as Unidades Escolares a promover respostas às necessidades educacionais especiais, no sentido de garantir: transversalidade da educação especial desde a educação infantil até à educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos

transportes, na comunicação e informação; articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

O **Projeto Político Pedagógico** deve contemplar as ações para o atendimento à diversidade. Nessa perspectiva, o currículo e a matriz curricular da proposta pedagógica da escola deverá refletir alguns aspectos como: respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, para atender ao artigo 210 da Constituição Federal de 1988. Para esse desafio, as orientações técnicas e legais determinam que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais, culturais e socioeconômicas da equipe escolar em relação ao processo de ensino-aprendizagem e locais da comunidade onde a escola está inserida. A formação básica da equipe escolar em relação ao processo de ensino-aprendizagem deverá respeitar os diferentes estilos, ritmos, necessidades, interesses, histórias de vida e motivações dos alunos e da sala de aula, ao desenvolver suas rotinas escolares.

As diferenças devem ser reconhecidas, compreendidas e valorizadas pelos docentes como um recurso e um ponto de partida importante para ensinar a todo(a)s os estudantes na classe.

O processo de aprendizagem deverá dialogar com atividades lúdicas e formais, com o intuitivo, o sensorial, os aspectos sociais e afetivos dos alunos.

Nas práticas dos professores, deverá predominar a atitude investigativa, a criação, a descoberta e a coautoria do conhecimento com seu grupo de alunos.

A pedagogia deve ser ativa, dialógica e interativa. O professor deve romper com as práticas pedagógicas homogêneas e os rituais padronizados. Deve, ainda, organizá-las de modo a criarem oportunidades de aprendizagens e participação igualitárias na sala de aula. A organização das atividades de classe deve privilegiar grupos de trabalho colaborativos e o apoio mútuo entre os alunos(as).

A dinâmica de aula precisa apresentar características que proporcionem e reforcem experiências de sucesso e motivação a todos os alunos (as) e nas quais todos (as) possam participar, para isso, é necessário investir no planejamento das atividades escolares.

A filosofia organizacional da escola deve pautar-se nos princípios da equidade, levando em conta as características e necessidades da

comunidade escolar. Investir na caracterização da clientela escolar e do seu entorno possibilitam à equipe escolar construir um projeto político pedagógico que promova a paz e o desenvolvimento pleno da cidadania de seus alunos e familiares.

Importante ressaltar que a Lei 13.146, de 6 de Julho de 2015, que institui direitos da inclusão da pessoa com deficiência, prevê a normatização de direitos que proporcionem mais cidadania social e educacional do deficiente na sua trajetória de vida. Corroborando para que suas especificidades sejam tratadas de maneira a incluí-lo em todos os aspectos, respeitando suas individualidades.

A POSTURA DO DOCENTE QUANTO À COMPREENSÃO DA AVALIAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS FÍSICAS, SENSORIAIS, INTELECTUAIS E MENTAIS

Considera-se pessoa com **deficiência** aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza **física**, mental, **intelectual** ou **sensorial**, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Incontáveis são as modalidades de deficiências, as quais a escola deverá incluir em salas regulares, de acordo com o que preceitua a legislação.

Apenas a título de exemplo, podemos citar: as deficiências mentais leve, moderada, severa e profunda; deficientes mentais treináveis, deficientes mentais dependentes, como: a Síndrome de Down, Síndrome de Angelman, Síndrome de Tourette, Obsessões, Compulsões, outras como Transtornos de Déficit de Habilidades e Atenção, Transtornos Específicos do Aprendizado, Problemas Reativos, Distúrbios do Sono, Transtornos de Conduta, Síndrome de Asperger, Autismo, Deficiência Auditiva, Deficiências Visuais, Deficiência de Linguagem, Deficiência Múltipla, dentre tantas outras, cada uma com suas características e definições pertinentes a elas, muitas, com as quais o professor nunca, nem em intricados tratados neuropsicológicos e médicos ao longo de sua carreira inteira, conseguirá compreender. Além disso, ainda precisa lidar com laudos inconclusivos, que complicam ainda mais a compreensão daquilo que

deverá enfrentar na aprendizagem do deficiente e, ao final, avaliar o trabalho realizado.

A inclusão exige além de extensa ética, uma adequada formação do professor, para assegurar sua capacidade de intervir no contexto em sala de aula, em sua maioria, muito populosa e apresentando inúmeros desafios.

Neste cenário de heterogeneidade, certamente novas diferenças estarão sendo detectadas pelo docente que, por vezes, inadvertidamente vê seu cenário acrescido de um ou mais alunos com certa deficiência, com a qual não se sente preparado para atender suas especificidades e singularidades.

Conforme Pires (2006), a ética da inclusão está centrada na valorização da especificidade, das particularidades de cada indivíduo. São as especificidades e as diferenças que dão sentido à complexidade dinâmica do ser humano. Isto também quer dizer que a inclusão supõe o direito à integridade; afinal, as diferenças e especificidades de cada indivíduo constituem os elementos integrantes de sua singularidade humana. É exatamente a riqueza da singularidade dos indivíduos que torna fecunda sua heterogeneidade (PIRES, 2006, p.49).

Convenhamos que avaliar se houve aprendizado, em condições tão peculiares, é complexo. É necessário, primeiro, que o docente se pergunte: Quantas vezes repeti esse conteúdo antes de aplicar a avaliação? Meu aluno compreenderá vários conteúdos juntos? Aplicarei uma única avaliação ou uma para cada conteúdo? Durante as aulas, criei vínculos, estabeleci a empatia, gerei confiança ao aluno que estou avaliando? Exercitei várias vezes o conteúdo que vou avaliar? Qual método de avaliar será o mais apropriado para aferir o aprendizado? A educação inclusiva nos coloca em desafio diário, porque não estamos apenas mediando conhecimento, mas estamos ajudando a transformar vidas de pessoas em situação de vulnerabilidade social.

A partir desses questionamentos, o docente poderá, baseado na estratégia do método que escolheu e respeitando a especificidade, aplicar a avaliação. Se, por exemplo, o aluno possuir déficit cognitivo, incluir, seria diminuir o nível de abstração. Isso significa utilizar ilustrações ao invés de texto, simplesmente. Ou, ainda, utilizar objetos concretos. Se queremos que o aluno identifique qual das formas geométricas é um quadrado, ao invés de apenas desenhar na folha,

podemos oferecer os objetos concretos que foram utilizados durante as aulas, em que o aluno associou o objeto do quadrado com a palavra “quadrado”. Assim, diminuimos o obstáculo da interpretação e da abstração e focamos apenas no conteúdo que queremos avaliar.

Tratando-se de uma especificidade auditiva, com alunos surdos que se comunicam através da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, caso não seja uma prova de Língua Portuguesa, é mais do que direito do aluno ter um intérprete de LIBRAS para auxiliá-lo em todas as questões. A mesma dica de diminuir o tamanho das perguntas grandes serve aqui. Sempre quando temos uma mudança de meio de comunicação, diminuir uma mensagem grande, em mensagens menores, é favorecedor. Isso serve para LIBRAS, Braille e Comunicação Alternativa.

No caso de deficiência visual, diminuir a quantidade de informação que deve ser processada para se obter uma resposta em partes, pode ser uma boa estratégia. A possibilidade de um leitor estar ao seu lado, lendo sempre o enunciado da questão quando necessário também é importante, se a prova não for uma avaliação de leitura em Braille.

Importante destacar que a avaliação do aluno com condições de especificidades deverá, sempre que possível, ser dinâmica e, para isso, é necessário que, prioritariamente, sejam realizados os registros de seus avanços de aprendizado diariamente no Plano Individual de Atendimento, que será o documento que abalizará sua progressão.

Nesse sentido, defendemos a avaliação da aprendizagem como a ação que, se aplicada e interpretada adequadamente, favorecerá o aluno no seu desenvolvimento educativo, por possibilitar a identificação das progressões, sintetizadas neste trabalho como meio para inclusão de todos os estudantes independentemente das suas diferenças.

AVALIAÇÃO

É necessário reconhecer quais serão as vias utilizadas para a identificação do desempenho do estudante em uma condição processual específica, ressaltando que o interesse dos educadores deverá estar voltado ao desempenho individual dos estudantes, considerando a situação real de aprendizagem para a definição das estratégias que serão utilizadas para a realização da avaliação.

Em uma proposta de escola inclusiva, destacamos que o ser que avalia não é neutro e que, dependendo do significado que atribui para

a estruturação da sua interpretação de mundo, de sociedade e de existência, a avaliação configurar-se-á como um problema ou como perspectiva de fundação de uma escola que irá, efetivamente, incluir.

Claro está que a temática da avaliação escolar aponta para uma postura mais abrangente do que aquela avaliação que, embasada em ideias positivistas, reforça o caráter classificatório e traça um paralelo entre as polêmicas presentes entre as alternativas de progressão continuada e as práticas seletivas e excludentes.

Sobre comportamentos e formas de acompanhamento, Hoffmann (2001) sinaliza para a essencialidade da tomada de consciência do professor sobre o significado dos registros em avaliação, como forma de concretude e dinamismo de uma história construída: "O que se diz sobre o aluno é o que se construiu com ele, e revela o que se fez e se deixou de fazer para favorecê-lo em termos de sua experiência educativa" (p. 207).

CONCLUSÃO

Durante muito tempo, acreditou-se ser possível generalizar as características das pessoas e, assim, padronizar estratégias pedagógicas a partir de um mesmo quadro diagnóstico, mas sabemos que essa noção é simplista.

Ainda que apresentem pareceres diagnósticos absolutamente iguais, duas pessoas podem reagir às mesmas estratégias de maneiras totalmente distintas. Não há "receitas prontas" ou manuais de atividades ideais, indicando exatamente como ou o que trabalhar com um aluno, com esse ou aquele diagnóstico.

Quando o planejamento não leva em conta as particularidades de cada aluno, as estratégias pedagógicas podem constituir uma das principais barreiras à inclusão educacional de alunos com e sem deficiência.

Um dos princípios da educação inclusiva é que toda pessoa aprende, sejam quais forem suas particularidades intelectuais, sensoriais e físicas. O que remete a outro princípio: o processo de aprendizagem de cada pessoa é singular.

Torna-se fundamental avaliar cada situação, a fim de encontrar meios de garantir a inclusão efetiva de qualquer estudante, independentemente do laudo que o acompanha.

A mudança de atitudes dos avaliadores em relação aos avaliados e ao que pretendem avaliar na Educação Inclusiva é crucial. É imprescindível, ainda, que os avaliadores assumam a ideia de que a avaliação é um processo contínuo e compartilhado, que não se explica pela necessidade de triagem, de encaminhamento e muito menos de classificação. A avaliação apenas se justifica na educação inclusiva, se servir para a identificação das necessidades educacionais especiais, objetivando contribuir para o planejamento educacional e para o progresso de todos.

O ato de avaliar não demonstrará seus resultados de outra maneira, senão a partir da compreensão das relações de aprendizagem e sociais, estabelecidas entre docente e discente, com características físicas, sociais, ou intelectuais diferenciadas.

Da mesma forma que as pessoas apresentam características diferentes, igualmente diferentes serão suas escolhas, formas de expressão, percepções, abstrações e interpretações a respeito da realidade.

Cada indivíduo é único, e isso resulta na necessidade do reconhecimento, pelos educadores, de que não existe uma só possibilidade, forma ou momento certo para avaliar o aluno.

O aprendizado das pessoas está em constante movimento, assim como cada um está na busca por se consolidar como ser singular, autônomo e regulador de sua própria vida e conduta, apesar das diferenças.

Entretanto, se faz necessário que a visão que se tem dos estudantes pelos professores seja direcionada para o contexto social em que eles estão inseridos, isto é, uma sociedade contraditória e, muitas vezes, excludente que pretere potencialidades humanas e se configura em classes, desconsiderando que, para se fundar o coletivo, é fundamental considerar o singular.

Para uma avaliação da aprendizagem escolar a serviço da inclusão, é preciso ultrapassar os instrumentos descontextualizados e as etapas dissociadas da história e de seu caráter processual, para chegar à compreensão da sociedade e dos seus reflexos como contradições que precisam ser superadas.

Conhecer as características dos avaliados irá contribuir para que as decisões acerca do planejamento educacional incluam todas as providências que permitam a remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação.

Os dados do processo de avaliação servirão para acompanhar os progressos dos alunos, para que cada um se compare consigo mesmo, em tempos diferentes da aprendizagem.

A avaliação dos progressos dos avaliados está intimamente ligada à oferta educativa, nela, incluídos, os apoios de que necessita.

Na educação inclusiva, os eixos de análise ampliam-se. Além do rendimento, entendido como o que o aluno aprendeu na escola, consideram-se todas as suas aquisições, as conquistas que fez, o desenvolvimento de suas habilidades, independentemente de que as tenha logrado na escola ou fora dela.

REFERÊNCIAS

BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Constituição (1988) Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CARVALHO, R. E. A nova LDB e a educação especial. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. Portal de ajudas técnicas: equipamento e material pedagógico para educação – recursos adaptados II. Brasília: ABPEE/MEC/SEESP, 2007.

HOLFFMAN, J. M. L. (1993). *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Educação & Realidade.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São. Paulo: Cortez, 1990.

LUNT, I. A prática da avaliação. In: DANIELS, H. Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos. Campinas: Papirus, 1995.

PIRES, J. Por uma ética da inclusão. In: MARTINS, L de A. R. et al. *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SOUSA, C. P. (org.) *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas: Papirus, 1995. www.diversa.org.br/educacao-inclusiva/o-que-e-educacao-inclusiva/#principios.

CAPÍTULO 5

O TDAH E A ESCOLA: UMA ANÁLISE DO PROFESSOR COMO MEDIADOR NO PROCESSO EDUCACIONAL

Aline dos Santos Moreira de Carvalho
Gabrielle Oliveira dos Santos Anchieta

INTRODUÇÃO

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é um transtorno complexo por ser neurocomportamental e atingir não somente a criança ou o adolescente, mas o ambiente familiar e escolar.

O diagnóstico, geralmente, acontece em torno dos nove anos e deve ser feito por uma equipe multiprofissional. Nesse momento, os pais precisam buscar orientação e o apoio necessários para o tratamento – que deve ser multiprofissional – de seus filhos..

Como essas crianças já estão em fase escolar, não raro professores e profissionais de educação reclamam acerca de determinados alunos que são agitados, que não param quietos ou de alunos que vivem no mundo da lua.

A escola, por sua vez, deve estar preparada para receber alunos com TDAH ou manter os que, durante o processo educativo, são diagnosticados, pois esses alunos não estão compreendidos entre os que apresentam necessidades especiais. Nesse contexto, cabe à escola capacitar seus educadores e esses buscarem estratégias diversas para desenvolverem, com sucesso, o processo de aprendizagem com essas crianças e adolescentes.

Diante essas particularidades, o professor exerce papel fundamental como mediador no processo de aprendizagem, no desenvolvimento das habilidades e como instrumento para que esses estudantes sejam acolhidos e respeitados na escola.

O QUE É TDAH

A maioria dos educadores tiveram contato com o TDAH, seja conhecendo, convivendo ou ensinando alguma criança ou adolescente portador desse transtorno. A maior dificuldade que familiares, pais e, muitas vezes, os próprios educadores enfrentam é a falta de conhecimento e/ou orientação sobre o transtorno.

Marco A. Arruda, em seu livro “Levados da Breca”, sintetiza em uma única frase o que é o TDAH. Ele explica:

O TDAH é um transtorno mental crônico, multifatorial, neurobiológico, de alta frequência e grande impacto sobre o portador, sua família e a sociedade e caracterizado por dificuldade de atenção, hiperatividade e impulsividade que se combinam em graus variáveis e têm início na primeira infância, podendo persistir até a vida adulta. (ARRUDA, 2006. p. 9)

Diante da afirmativa e para melhor compreensão, é necessário esclarecer acerca dos termos utilizados na definição.

O TDAH É UM TRANSTORNO MENTAL

A Organização Mundial da Saúde (OMS) caracteriza saúde mental como um estado geral de bem-estar no qual o indivíduo consegue manter a organização mental exercendo suas aptidões normalmente, contornando os momentos estressantes, sendo produtivo para sua comunidade e na sua vida (ARRUDA, 2006).

Se saúde mental é assim caracterizada, transtorno mental é uma desordem, desequilíbrio ou condição fora da normalidade que prejudica o indivíduo nas suas atividades diárias, nas suas relações interpessoais.

O TDAH É CRÔNICO

O TDAH é crônico, pois se manifesta no decorrer da vida, podendo perdurar até a fase adulta.

As manifestações começam na infância, por via de regra, quando é descoberto, existindo casos nos quais perduram durante a adolescência, juventude e na fase adulta (ARRUDA, 2006).

O TDAH É MULTIFATORIAL

O TDAH é multifatorial, pois existem vários fatores envolvidos no seu desenvolvimento. O predominante e também determinante é o fator genético, mas acrescentam-se outros como: problemas durante a gestação, uso de cigarro, álcool ou drogas pela gestante, intercorrências durante o nascimento, ou outros fatores agressores do cérebro como um traumatismo, por exemplo (ARRUDA, 2006)

O TDAH É NEUROBIOLÓGICO

O TDAH é neurobiológico, pois trata-se de um transtorno que envolve a biologia cerebral e dos neurônios, os neurotransmissores, substâncias que atuam na transmissão dos impulsos nervosos entre um neurônio e outro, como a dopamina, a noradrenalina e a serotonina, por exemplo (ARRUDA, 2006).

O TDAH POSSUI ALTA FREQUÊNCIA

O TDAH é considerado um transtorno de alta frequência, pois estudos revelam que, em média, 5 a 8% da população infantil mundial possui TDAH, e 5 a 6% da população adolescente brasileira possui TDAH (ARRUDA, 2006).

O TDAH É UM TRANSTORNO DE GRANDE IMPACTO

O TDAH é considerado, pela literatura sobre o tema, um transtorno com grande impacto, pois seus desdobramentos negativos na vida individual, familiar e social do portador vão mais longe do que se podia mensurar há alguns anos, incluindo tentativas de suicídio, divórcios, uso de drogas e desajuste social (ARRUDA, 2006).

SINTOMAS DO TDAH

O TDAH apresenta três principais sintomas que, de acordo com a combinação ou predominância de um ou mais e suas manifestações clínicas, definem os subtipos de TDAH que o indivíduo possui, e que são: o déficit de atenção ou desatenção, o qual é o sintoma central do

transtorno (mais comum em meninas); a hiperatividade, que é o mais facilmente identificado; e a impulsividade, o sintoma que geralmente os pais não reconhecem, pois pode passar despercebido como uma pequena ansiedade.

Os subtipos de TDAH são: predomínio da desatenção – atinge de 20 a 30% dos casos; predomínio da hiperatividade – atinge 15% dos casos; sintomas combinados – 50 a 75% dos casos (ARRUDA, 2006).

O DÉFICIT DE ATENÇÃO

O Déficit de atenção ou desatenção é o sintoma central do TDAH. Ele é comentado por pais e professores das seguintes formas: “Parece não ouvir”, “Parece que está no mundo da lua”, “Não termina as tarefas”, “Costuma perder as coisas”, dentre outros. De acordo com Douglas (1983) e Newcorn *et al.* (2001), estudos revelam que a maior dificuldade dos portadores não está em prestar atenção imediata, e sim em manter o esforço de continuar prestando atenção por algum tempo ou a capacidade de manter atenção às tarefas, ou a chamada “vigilância”.

Um problema específico dentro desse sintoma, e muito comum, é a distração. Essa observação é pontuada muitas vezes, por parte de pais e professores de crianças com TDAH – as crianças se distraem muito facilmente, por menor que seja o evento fora do conteúdo da tarefa. Porém, estudos contrapõem esta ideia, alegando estar a dificuldade em manter a atenção, por isso a distração é muito comum (ARRUDA, 2006).

De acordo com a observação pontuada por pais e professores, as crianças com esse subtipo de TDAH apresentam tempo cognitivo lento, ou seja, são avaliadas como lentas, passivas, preguiçosas, sonhadoras, pasmadas, confusas; mesmo que esses sintomas pareçam paradoxais em relação ao TDAH (BARKLEY, 2008).

HIPERATIVIDADE

Esse é o sintoma mais facilmente identificado em crianças com TDAH. O quadro observado é da criança agitada, que não consegue ficar muito tempo parada, que fala muito, não espera os pais ou professores terminarem de falar e já estão fazendo as tarefas – muitas das vezes

errando, por não conseguirem esperar –, que fica batendo o pé no chão o tempo todo – é uma inquietação corporal (ARRUDA, 2006).

De acordo com Barkley (2008), nesse sintoma, são observadas atividades excessivas ou inadequadas ao desenvolvimento da idade, sendo motora ou vocal (a criança não para de se mexer e não para de falar), inquietação, agitação e brutalidade ao movimentar-se. Essas crianças são descritas como “a todo vapor”, “tagarela”, “a mil por hora”, “está sempre murmurando, fazendo sons estranhos”, “sempre se contorcendo” (BARKLEY, 2008).

IMPULSIVIDADE

Segundo Barkley (2008), essa forma de impulsividade, característica do TDAH, envolve descontrole comportamental, inibição prolongada fraca, incapacidade de demorar a responder, ou incapacidade de guardar as respostas, ou seja, de não falar. É importante observar que esse sintoma implica diretamente no déficit de atenção, pois, pela incapacidade de ficar quieto, o aluno não consegue manter o tempo e esforço necessários para manter a atenção (BARKLEY, 2008).

Dessa forma, pode prejudicar o relacionamento social das crianças e adolescentes, uma vez que a impulsividade não permite que esperem o outro terminar de falar, interrompendo o outro, provocando discussões, impedindo de aprenderem a esperar, entre outros desdobramentos.

O TDAH, por ser um transtorno neurobiológico que apresenta sintomas, desmistifica a afirmativa de que seus indivíduos portadores são mau-caráter ou mal-educados, apenas possuem um transtorno comportamental que precisa ser tratado.

O TDAH E A ESCOLA

Um dos assuntos mais discutidos na Educação é a aprendizagem e o comportamento dos alunos. As crianças e adolescentes portadores do TDAH, muitas vezes, são avaliados pelos professores como relaxados, bagunceiros e desatentos; então, pelo fato de os docentes não estarem preparados para lidarem com esses alunos, o processo de aprendizagem fica comprometido.

Observa-se, comumente, o relato de educadores a respeito de alguns alunos específicos. Sem um diagnóstico, as crianças e adolescentes que apresentam os sintomas, não recebem a devida orientação e atenção por parte do professor, que, muitas vezes, também não está preparado, o que resulta em mau aproveitamento escolar, alto índice de repetência, baixo rendimento e, em alguns casos, evasão escolar.

Segundo Reis (2011), quando existe o diagnóstico, esses estudantes são considerados com necessidades especiais, e para garantir a equidade, que é um dos direitos da educação, adaptações devem ser feitas para melhorar o desenvolvimento da aprendizagem de uma forma geral.

Os estudantes que apresentam o TDAH possuem algumas particularidades com relação ao processo de aprendizagem: demandam mais tempo para internalizar, apresentam dificuldade em completar tarefas propostas, é mais difícil para o educador mantê-los quietos e atentos ao conteúdo. Nesse sentido, a intervenção do professor é fundamental para o sucesso do progresso educativo desses discentes.

A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR NO PROCESSO EDUCATIVO

Ainda segundo Reis (2011), o professor precisa, primeiramente, trabalhar a relação professor *versus* aluno, no sentido de conhecer a criança ou o adolescente para poder afetivamente trabalhar suas dificuldades. Busca-se evitar, com isso, que o discente fique deslocado dos demais, e colaborar para que atividades mais elaboradas e concretas sejam finalizadas, e objetivando que esses alunos se relacionem melhor com os colegas.

Para que o professor possa atuar nesse contexto, é necessário, em sua formação, receber ensino específico sobre os transtornos mentais, pois deve estar capacitado para lidar com essas dificuldades da prática da educação e em sala de aula.

De acordo com Rictcher (2012), o professor deve, para lidar com os mais agitados, propor algumas tarefas extras durante a aula, como apagar a lousa, pegar folhas na secretaria, entre outras coisas.

O psicólogo Ronaldo Ferreira Ramos, diretor da Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA), salienta que o professor

geralmente é o primeiro a perceber as diferenças comportamentais de determinadas crianças e, nesses casos, o procedimento é chamar os pais e aconselhar que procurem orientação médica e psicológica. Ele defende, também, que o acompanhamento da crianças diagnosticadas deve ser multidisciplinar (ABDA, 2017).

Como o educador tem papel fundamental no desenvolvimento de alunos com TDAH, esse tema está sempre em discussão entre psicopedagogos, psicólogos, educadores e também entre outras áreas afins.

SOBRE ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Endente-se por estratégias pedagógicas, os diversos procedimentos planejados e implantados pelos educadores com o objetivo de aprendizagem, incluindo métodos, técnicas e práticas pedagógicas como instrumentos para acessar, explorar, produzir e expressar os conhecimentos.

Como os alunos com TDAH não são considerados portadores de necessidades especiais, eles são matriculados no ensino regular, porém os educadores devem observar as necessidades individuais desses alunos para, assim, utilizar de estratégias diferenciadas e não trazer prejuízo ao desenvolvimento da aprendizagem, não só do aluno em particular como de toda a turma na qual ele está matriculado, cumprindo, desse modo, o direito educacional da equidade.

Nesse sentido, Sena (2010) apresenta algumas sugestões aos educadores para minimizar os comportamentos desequilibrados e prejudiciais ao aluno e ao restante da turma, que são: sentar o aluno próximo ao professor e longe da porta ou da janela; reduzir a quantidade de alunos da classe; procurar manter uma rotina diariamente; evitar atividades muito prolongadas; intercalar teoria e prática para tornar a aula mais dinâmica; utilizar estratégias bem atrativas; manter silêncio; explicar as atividades detalhadamente; orientar os familiares e evitar situações que possam levar à distração (SENA, 2010).

As sugestões e orientações da ABDA para os educadores são divididas em alguns aspectos, como atenção e memória sustentada, tempo e processamento de informações, organização e técnica de estudos, técnicas de aprendizado e habilidades metacognitivas e inibição e autocontrole (ABDA, 2017).

Sobre atenção e memória sustentada, a ABDA orienta ao professores algumas técnicas para melhorar a atenção e memorização dos alunos, como: após orientar os alunos, pedir que o aluno com TDAH repita o que foi dito; quando o aluno obtiver sucesso ou terminar a tarefa, dar a ele um retorno positivo que pode ser um elogio, pois eles precisam de suporte, precisam ser encorajados, criar relacionamentos positivos na escola; é importante não criticá-lo por um erro no desempenho, em hipótese alguma; orientar ao professor utilizar bastantes recursos audiovisuais e materiais diferentes na prática pedagógica; iluminar, colorir, destacar as partes importantes da prova ou avaliações; oferecer aos alunos tarefas diferenciadas como trabalhos em grupo (manter em mente que cada aluno aprende de uma forma diferente do outro e cada um possui seu próprio tempo e sua individualidade e especificidade); utilizar a técnica de aprendizagem ativa, como trabalhos em duplas, respostas orais; fazer adaptações ambientais em sala de aula; usar sinais visuais e orais combinados entre o professor e o aluno; usar mecanismos e/ou recompensas pra compensar as dificuldades memoriais (tabelas de datas, post it) (ABDA, 2017).

Em relação ao aspecto tempo e processamento de informações, a ABDA ressalta aos professores: usar organizadores gráficos para facilitar o cumprimento das tarefas; permitir que os alunos usem a criatividade como respostas de trabalhos, inclusive com respostas orais; encorajar o uso de tecnologias que favoreçam o aprendizado; reduzir, ao máximo, o número de cópias de textos; respeitar o tempo mínimo de intervalo entre as tarefas; permitir que o aluno responda oralmente ou em voz gravada, caso ele tenha dificuldade com escrita; e respeitar o tempo que cada aluno precisa para executar a atividade proposta.

Sobre organização e técnicas de estudo, a ABDA oferece as seguintes orientações: dar instruções de forma clara e objetiva e ajudar o discente a construir hábitos de estudo e formas de memorização como bloco de notas, agenda e etc.; ajudar o aluno na organização de sua mesa e material escolar; orientar aos pais sobre estratégias de memorização (encapar cada caderno de uma cor diferente, caderno de matemática é azul, português é vermelho); utilizar diariamente a agenda como instrumento de comunicação, com os pais, acerca do aluno; apoiar a gestão do tempo em tarefas de longo prazo; e também ensinar com exemplos frequentemente (ABDA, 2017).

A respeito de técnicas de aprendizado e habilidades metacognitivas: explicar devagar e claramente quais são as técnicas de aprendizado que estão sendo utilizadas; definir metas claras e possíveis para o aluno fazer a autoavaliação, ao final das atividades e projetos; bem como usar organizador gráfico para compreensão da escrita, se necessário.

E, por último, a ABDA orienta a respeito do aspecto inibição e autocontrole. Sobre esse critério, pontua que o professor deve preferir uma postura proativa, dando preferência às atividades em sala de aula; optar por técnicas audiovisuais para informar as mudanças de atividades; permitir que o aluno se levante e ande, em alguns momentos, é absolutamente necessário; retomada ao reforço positivo, sempre elogiando a cada conquista, falar calma, construtiva e respeitosamente. Esse tópico é considerado muito importante, uma vez que colabora para que o aluno com TDAH desenvolva a percepção de seu próprio desenvolvimento enquanto estudante, bem como seu potencial e sua capacidade, desenvolvendo, assim, perspectivas positivas quanto ao desenvolvimento acadêmico (ABDA, 2017).

Orientações para pais e professores em 10 passos

A psicóloga Cristiane Braga desenvolveu um pequeno manual de orientação aos pais e professores de crianças com TDAH. Nesse, a autora esclarece as principais dúvidas a respeito do TDAH, objetivando orientar, desmistificar o transtorno e colaborar para a diminuição do preconceito existente com relação a essas crianças e adolescentes que são, na maioria das vezes, estereotipados. Os 10 passos são:

Passo 1 – Diagnóstico

O diagnóstico é clínico, observável e realizado por uma equipe multidisciplinar (médico, psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo). A média da ocorrência do transtorno é de 5% da população infantil brasileira, então, há diferença de gênero, sendo que as meninas apresentam maior incidência do subtipo desatento enquanto que os meninos, do subtipo hiperativo.

Passo 2 – Imaturidade emocional, cognitiva e comportamental.

As crianças com TDAH apresentam imaturidade psicológica e dificuldade para controlar as emoções. Sendo assim, funcionam verbal e emocionalmente, como crianças com menor idade do que possuem.

Passo 3 – Socialização

A socialização acontece melhor com crianças mais novas, por causa da imaturidade.

Passo 4 – As comorbidades

As comorbidades são comuns no TDAH e, geralmente, ocorrem Transtorno de Oposição Desafiante (TOD) e Transtorno de Conduta (TC), porque as crianças e adolescentes com TDAH têm dificuldade em obedecer regras que não fazem sentido para elas. Podem acontecer também dislexia e autismo, em menor índice.

Passo 5 – Tratamento

O tratamento é feito com a orientação aos pais, o reforço escolar, psicoterapia, acompanhamento psicopedagógico, médico e fonoaudiológico. Em alguns casos, é feito tratamento medicamentoso, de acordo com a particularidade de cada caso e a necessidade do paciente.

Passo 6 – Agressividade, mentiras, ansiedade e depressão

Esses aspectos estão relacionados às comorbidades: a agressividade e mentira estão relacionados com o TOD, enquanto que a depressão e a ansiedade são decorrentes dos desdobramentos do transtorno.

Passo 7 – Atividades extracurriculares

Muitos pais procuram atividades extracurriculares para ajudar no desenvolvimento de habilidades, eles devem ser orientados a observar o interesse de seus filhos para escolher qual atividade.

Passo 8 – Como lidar com as queixas da escola

É muito importante que escola e família caminhem juntas. A escola deve estar preparada para esses alunos e a família busquem conhecimento e orientação.

Passo 9 – Alimentação

Os pais queixam-se da falta de apetite, que pode ocorrer por dois motivos: efeito colateral dos remédios ou o filho, por ser agitado ou desatento, esquece de se alimentar nos horários corretos.

Passo 10 – O TDAH na adolescência

O TDAH é geralmente diagnosticado na infância e, na adolescência, pode desenvolver também depressão e transtornos ansiosos, devido ao próprio TDAH somado aos aspectos particulares desse período (BRAGA, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser educador e professor de alunos com TDAH é um desafio para o profissional de Educação, por isso, as escolas que recebem alunos matriculados diagnosticados, em fase de diagnóstico ou que descobriram o transtorno devem oferecer, aos profissionais, qualificação necessária como formação continuada e apoio na relação entre os professores, a escola e a família, pois essa rede de segurança trará benefícios para todos no processo educativo.

Aos professores ou educadores, cabe estar atento aos seus alunos, familiarizados com o tema (TDAH), seus desdobramentos e utilizar estratégias tantas quantas necessárias para que o processo de

aprendizagem seja bem sucedido para os alunos com TDAH, tratando-os respeitosa e sem preconceitos.

Cabe aos pais, como responsáveis, zelar para que seus filhos recebam o suporte necessário, tanto no ambiente familiar como no tratamento multiprofissional e na escola, pois o Brasil é um país democrático e a Educação brasileira garante o direito da equidade, importantíssimo para que seus filhos recebam condições necessárias para que estejam em igualdade aos demais colegas.

REFERÊNCIAS

ABDA, ALGUMAS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS COM TDAH, 2017. ABDA. Disponível em: <<https://tdah.org.br/algumas-estrategias-pedagogicas-para-alunos-com-tdah/>>. Acesso em 16 de maio de 2021.

ARRUDA, Marco A. Levados da Breca – um guia sobre crianças e adolescentes com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Pdf. Ribeirão Preto. 2006. Disponível em: <<https://www.estantevirtual.com.br/livros/marco-a-arruda/levados-da-breca/2178283709>>.

BARKLEY, Russel A., Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade – Manual para diagnóstico e tratamento. Pdf. 3ª edição. Artmed. 2020. <https://grupoautentica.com.br/autentica/livros/tdah-transtorno-do-deficit-de-atencao-com-hiperatividade/1831>>. Acesso em : 16 de maio de 2021.

BRAGA, Cristiane. Entendendo o TDAH em 10 passos – orientações aos pais e professores.ebook.2017. Disponível em:< <https://www.unijales.edu.br/library/downebook/id:1219>>. Acesso em : 15 de maio de 2021.

CAVALCANTE, Dany. TDAH e os desafios da leitura e escrita – relato de caso. Aprenderedivertido.com, 2021. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/sexx05c>. Acesso em 15 de maio de 2021.

MAIA, Maria Inete Rocha ; CONFORTIN, Helena. TDAH e aprendizagem: um desafio para a educação. 2015. Disponível em: <https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/148_535.pdf>. Acesso em: 16 de maio de 2021.

PEREIRA, Rafael Alves. A criança com TDAH e a escola. ABDA, 2010. Disponível em:< <https://tdah.org.br/a-crianca-com-tdah-e-a-escola/>>. Acesso em 16 de maio de 2021.

CAPÍTULO 6

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PENSAMENTO SISTÊMICO

Antonio Luis do Rêgo Luna Filho

APRESENTAÇÃO

Não há outra forma de começar esse documento sem que se tenha claro o objeto desse livro, assim como desse capítulo em específico.

Mais que educar, oportunizar pessoas para que elas exerçam a plenitude das suas cidadanias é um desafio histórico. Elementos sócio, culturais, ambientais e fatores de natureza psicológica têm contribuído para o “desenho” da exclusão de atores com as mais variadas limitações, por assim dizer, “deficiências”.

O que pensar do tema Educação Inclusiva, senão um instrumento de geração de oportunidades que irão consolidar a identidade individual em uma sociedade? Qual o valor do aprender? Que sentimento se desperta através da superação de limites? Que impactos a inclusão de alguém crítico pode provocar em uma sociedade? Que fronteiras separam o “coitadismo” do respeito ao cidadão capaz? Inúmeras seriam as interrogações que moveriam pessoas a abraçar essa iniciativa.

Mas a evolução histórica do homem e sua sociedade, sob os mais variados aspectos, naturalmente, exigiu um cuidado com a organização do ser, do fazer e primordialmente do pensar. Exatamente a partir dessa reflexão, surge o Pensamento Sistêmico. Surge o modelo de compreensão não mais do todo de partes, cartesiano, apenas, mas de um todo harmonioso, compartilhado, completo e complexo, que se constrói e reconstrói. Essa é a expectativa desse capítulo. Não só mostrar o incluir, mas manifestar este, por assim dizer, o “fenômeno” que se prova através de uma “teia” semântica e organizada, revisando do conceito do pensamento sistêmico à fisiologia do aprender, através dos processos neurais

demonstrados através de modelos criados por Warren McCulloch¹ e Walter Pitts².

DESENVOLVIMENTO

Evolução do Paradigma Epistemológico

Há uma relação estreita entre a *praxis* do educar, do aprender e do ensinar, que se materializa no desejo pelo conhecer.

Pelos idos dos séculos IV, V, VI aC, o **pensar** era mítico.

Segundo Vasconcellos (2006), o mito é uma forma de conhecimento, do qual a narrativa é inspirada pelos deuses e em que se fala sem nenhuma preocupação de prova dos acontecimentos. Os atores dessa narrativa são os deuses ou as forças naturais que intervêm e instalam a ordem no mundo. Sendo as verdades reveladas obtidas por inspiração divina. Tanto Platão quanto Aristóteles se ocupam ao mostrar que o mito não é uma forma de conhecimento a partir da razão e que, portanto, não se pode levar a sério os que se valem do mito.

Sabe-se que a **Cibernética** estuda e compara sistemas e mecanismos que controlam e regulam a comunicação entre máquinas e seres vivos. No entanto, como situá-la no cenário da ciência? Seguimos o mundo a partir dos mais diversos paradigmas, eles nos conduzem às escolhas.

Paradigmas que norteiam o mesmo tema podem ter percepções absolutamente distintas entre pessoas diferentes, caracterizando o “efeito paradigma”. Palavras como epistemologia, paradigma e visão de mundo podem, em dados contextos, ser similares, apesar de Fritjof Capra³ discordar e entender que uma visão de mundo é diferente de

¹ **Warren Sturgis McCulloch** foi um neuroanatomista, psiquiatra e cibernético americano, que teve sua *alma mater* na Universidade Yale.

² **Walter Pitts** foi um lógico e cientista estadunidense. Ficou famoso por ter modelado, junto com *Warren McCulloch*, uma analogia entre as células nervosas e o processo eletrônico, num artigo publicado no *Bulletin of Mathematical Biophysics*, com o título: *A Logical Calculus of the Ideas Immanent in Nervous Activity*, em 1943, artigo que é considerado o marco inicial da chamada *rede neuronal artificial*.

³**Fritjof Capra** é um físico, teórico e escritor que desenvolve trabalhos na promoção da educação ecológica. É Doutor em Física Teórica pela Universidade de Viena e escreve sobre as aplicações filosóficas da nova ciência.

um paradigma. O que temos como paradigma, até os dias de hoje, por alguns chamado Newtoniano por outros, Cartesiano são 400 anos de visão de mundo.

Abordar qualquer processo de educação, seja ela inclusiva ou não, exige que se tome consciência do paradigma que acreditamos, que está posto para que se possa compreender o que há de vir.

A descoberta do *logos* (razão), entre os séculos VIII e VI a.C, foi um marco para a humanidade. Considerado a “descoberta da razão”, “o salto do *mito* para o *logos*”. Isso implica para os gregos da época que a razão, a alma racional, poderá ser usada como instrumento de conhecimento do mundo, das coisas.

O silogismo Aristotélico proporcionou a instalação da verdade através da lógica. No silogismo, a premissa, o termo médio e a conclusão, cumprem seus papéis, em que o termo médio constrói o nexos entre os dois termos extremos.

Aristóteles sugere uma primeira classificação das ciências em teóricas, práticas e produtivas e acredita que o próprio nexos dedutivo varia entre as ciências; assim, na Grécia Antiga tem-se a estrutura, então, da nossa realidade ocidental.

A racionalidade, como tudo, exige seu preço. De acordo com Ivan Domingues⁴, as consequências da racionalidade são:

- sacrifício do sujeito: exclui-se o subjetivo e submete-se tudo à razão;
- expurgo do sensível: negação das sensações e percepções;
- eliminação do tempo histórico: valorização apenas da essência, sem contextualizar as circunstâncias.

A Idade Média foi um marco no qual a filosofia teve como base os dogmas religiosos. Isso causou uma linha tênue entre o que se tinha como filosófico e aquilo que era teológico. Os povos da Idade Média acreditavam no conhecimento como graça divina, iluminação, irrupção

⁴Ivan Domingues é Graduado em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1975), Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1980) e Doutor em Filosofia - Université de Paris I (Panthéon - Sorbonne) (1989).

de Deus. Dois filósofos e teólogos expressivos dessa época são Santo Agostinho⁵ e Santo Tomás de Aquino⁶.

Seguindo, após este período, surge o século XVII d.C, com os tempos modernos, que serão o ambiente para uma revolução na história do pensamento científico.

Tudo isso como consequência da matematização da experiência. Para os antigos, a matemática era abstrata e estava dissociada da experiência. René Descartes⁷ (que deu origem ao nosso paradigma *cartesiano*) deixou claro que o método da filosofia seria o que ele considerou a especulação, enquanto o da ciência seria o matemático ou da experimentação. Descartes assumiu o dualismo. Percebe-se, dessa forma, que o preço dessa ruptura será a fragmentação do saber, apesar da perspectiva de integração através de um novo paradigma para o final do século XX. Paradigma esse o da complexidade que, como diz Edgar Morin⁸: “[...] para compreender o paradigma da complexidade é preciso saber antes que existe um paradigma da simplicidade”.

De acordo com Vasconcellos (2006), o paradigma atual, este que conduz a ciência tradicional, pode ser resumido da seguinte forma:

- ele simplifica o universo (dimensão da simplicidade);
- para saber como ele funciona (dimensão da estabilidade);
- tal como ele é na realidade (dimensão da objetividade).

Essa ciência também é conhecida como clássica ou ciência moderna (a que se desenvolveu a partir da Idade Moderna, do século XVII para cá).

Dado os avanços da ciência contemporânea, três dimensões epistemológicas surgem como eixos para serem adotados e

⁵**Santo Agostinho** Aurélio Agostinho de Hipona, conhecido universalmente como Santo Agostinho, foi um dos mais importantes teólogos e filósofos nos primeiros séculos do cristianismo, cujas obras foram muito influentes no desenvolvimento do cristianismo e filosofia ocidental.

⁶**Tomás de Aquino** em italiano Tommaso d'Aquino, foi um frade católico italiano da Ordem dos Pregadores cujas obras tiveram enorme influência na teologia e na filosofia, principalmente na tradição conhecida como Escolástica, e que, por isso, é conhecido como "Doctor Angelicus", "Doctor Communis" e "Doctor Universalis".

⁷**René Descartes** foi um filósofo, físico e matemático francês. Durante a Idade Moderna, também era conhecido por seu nome latino Renatus Cartesius.

⁸**Edigar Morin**, pseudônimo de Edgar Nahoum, é um antropólogo, sociólogo e filósofo francês judeu de origem sefardita. Pesquisador emérito do CNRS. Formado em Direito, História e Geografia, realizou estudos em Filosofia, Sociologia e Epistemologia.

denotarem claramente as mudanças do modelo de ciência clássica para um novo paradigma:

1. da dimensão de simplicidade para a complexidade: a assumpção de que a simplificação estabelece fronteiras que isolam os domínios do conhecimento, isolam os fenômenos e provam a indispensabilidade daquilo que se vê como complexo para uma melhor compreensão do mundo;

2. da dimensão estável para a instável: admitir que o mundo está em processo de “tornar-se”, o que torna manifesto a indeterminação, a imprevisibilidade, a conseqüente irreversibilidade dos fenômenos e as suas incontabilidades;

3. da objetividade para subjetividade: valorizando uma realidade que independe do observador.

Essas dimensões caracterizam o novo paradigma da ciência. Um modelo que não mais observa fenômenos isolados, mas os contextualiza, observa as suas inter-relações.

Compreensão Científica dos Sistemas Vivos

Capra (1996), em sua obra “A Teia da Vida”, discorre claramente sobre como se auto-organiza a vida. As conceituações modernas da física têm provocado mudanças expressivas na forma como o mundo tem sido visto de um estado mecanicista, elaborado por Descartes e Newton⁹ para o que Capra chama de “visão holista ou ecológica”.

Neste momento, importante se faz nesse texto, os conceitos de holismo e ecologia aplicados à episteme.

Ecologia: uma ciência que estuda as relações dos seres vivos entre si e com o seu meio ambiente. Holismo: uma abordagem no campo das ciências naturais e humanas que valoriza a compreensão dos fenômenos e se opõe ao que é analítico e isolado. Aplicados à episteme, aos saberes científicos, esses conceitos se agregam dando valor à auto-organização dos sistemas.

Havia, na Idade Média, nos séculos XVI e XVII, uma noção de universo orgânico, vivo e espiritual, substituída, então, por um mundo que funcionava como uma máquina e que, por sua vez, seria a máquina do

⁹Isaac Newton foi um matemático, físico, astrônomo, teólogo e autor inglês que é amplamente reconhecido como um dos cientistas mais influentes de todos os tempos e como uma figura-chave na Revolução Científica.

mundo. Essa tornou-se a metáfora da era moderna. Metáfora que surgiu graças a descobertas nos campos da física, matemática, astronomia e que tiveram como protagonistas dessa Revolução Científica, nomes como Copérnico¹⁰, Galileu¹¹, Descartes, Bacon¹² e Newton.

O Idealismo de Kant¹³, por sua vez, separava o mundo dos fenômenos de um mundo de “coisas em si”. Uma crença numa ciência que só explicava o que estava ao alcance das explicações mecânicas. Afirmava, porém, que, em áreas nas quais encontravam-se fronteiras para o conhecimento científico, a natureza precisava ser levada em consideração, a exemplo, a própria compreensão da vida. Em tempo recentes, a ideia de um planeta vivo foi formulada em linguagem científica moderna, como a chamada Hipótese de Gaia¹⁴.

Vitalismo¹⁵ e Organicismo¹⁶, são duas escolas que, apesar de fenomênicas, em suas observações isoladas, se tornam incompletas quanto à explicação da vida. Apesar das leis da física e da química se aplicarem aos organismos, elas ainda deixam lacunas quanto à compreensão do fenômeno da vida. Não há como se entender o comportamento de um organismo vivo, integrado, se este é visto apenas a partir de suas partes.

¹⁰**Nicolau Copérnico** foi um astrônomo e matemático polonês que desenvolveu a teoria heliocêntrica do Sistema Solar. Foi também cônego da Igreja Católica, governador e administrador, jurista, astrônomo e médico.

¹¹**Galileo di Vincenzo Bonaiuti de Galilei**, mais conhecido como Galileu Galilei, foi um astrônomo, físico e engenheiro florentino, às vezes descrito como polímata. Com frequência, é referenciado como "pai da astronomia observacional", "pai da física moderna", "pai do método científico" e "pai da ciência moderna".

¹²**Francis Bacon**, 1º. Visconde de Alban, também referido como Bacon de Verulâmio foi um político, filósofo, cientista, ensaísta inglês, barão de Verulam e visconde de Saint Alban. É considerado como um dos fundadores da Revolução Científica.

¹³**Immanuel Kant** foi um filósofo prussiano. Amplamente considerado como o principal filósofo da era moderna, Kant operou, na epistemologia, uma síntese entre o racionalismo continental e a tradição empírica inglesa.

¹⁴A **hipótese de Gaia**, também denominada hipótese biogeoquímica, é uma hipótese da ecologia profunda que propõe que a biosfera e os componentes físicos da Terra são intimamente integrados, de modo a formar um complexo sistema interagente que mantém as condições climáticas e biogeoquímicas preferivelmente em homeostase.

¹⁵**Vitalismo** é a crença de que os organismos vivos são fundamentalmente diferentes dos objetos inanimados por conterem algum elemento metafísico ou por serem governados por diferentes princípios desses objetos.

¹⁶**Organicismo** é a posição filosófica que afirma que o universo e suas várias partes, incluindo as sociedades humanas, devem ser considerados vivos e naturalmente ordenados, como um organismo vivo.

Uma das primeiras personalidades expressivas da escola organísmica foi Ross Harrison¹⁷. Entre os seus estudos, estava o interesse pela concepção de organização, para que ela gradualmente viesse a tomar o lugar da noção de função em fisiologia. Essa migração de conceitos denotou uma mudança do pensamento mecanicista para o pensamento sistêmico, pois função é essencialmente uma concepção mecanicista. Ainda sobre essa nova forma de conceber a vida, Werner Heisenberg¹⁸, um dos fundadores da teoria quântica comentou: "O mundo aparece assim como um complicado tecido de eventos, no qual conexões de diferentes tipos se alternam, se sobrepõem ou se combinam e, por meio disso, determinam a textura do todo".

O "Pensamento Sistêmico", possui algumas características marcantes. Características que podem ser percorridas através de alguns critérios de acordo com Vasconcellos (2006). O primeiro deles, e o mais evidente, é a mudança das partes para o todo. Se tudo está conectado a tudo como poderemos entender? Se todos os fenômenos estão conectados, como explicar cada um deles se precisaremos entender os outros – o que é impossível? Segundo Capra (1996), o que torna possível converter a abordagem sistêmica numa ciência é a descoberta de que há conhecimento aproximado. A ciência nunca pode fornecer uma compreensão completa e definitiva.

A tecnologia, como instrumento para produção de artefatos inteligentes, tornará claro os modos de organização através de sistemas bioinspirados. Há uma fronteira tênue entre as tecnologias e as experiências organizacionais de *todos os campos da ciência*.

A Teoria Geral dos Sistemas, segundo Bertalanffy (2006), é uma ciência geral de "totalidade", o que, até agora, era considerado uma concepção vaga, nebulosa e semimetafísica.

¹⁷ **Ross Granville Harrison** foi um biólogo e anatomista estadunidense. Perseguiu novos métodos de exploração ao cultivar tecidos fora do corpo pela primeira vez; ele cultivou neuroblastos de sapo num meio nutritivo, e com isso deu o primeiro passo rumo às presentes pesquisas sobre células-tronco.

¹⁸ **Werner Karl Heisenberg** foi um físico teórico alemão que recebeu o Nobel de Física de 1932, "pela criação da mecânica quântica, cujas aplicações levaram à descoberta, entre outras, das formas alotrópicas do hidrogênio".

Na Cibernética, a Teoria da Informação, desenvolvida por Norbert Wiener¹⁹ e por Claude Shannon²⁰, no final da década de 40, iniciou-se com as tentativas de Shannon, nos Bell Telephone Laboratories, para definir e medir quantidades de informação transmitidas pelas linhas de telégrafo e de telefone, a fim de conseguir estimar eficiências e de estabelecer uma base para fazer a cobrança das mensagens transmitidas.

Em 1943, o neurocientista Warren McCulloch e o matemático Walter Pitts publicaram um artigo pioneiro intitulado "A Logical Calculus of the Ideas Immanent in Nervous Activity", no qual mostravam que *a lógica de qualquer processo fisiológico, de qualquer comportamento, pode ser transformada em regras.*

As teorias e os modelos de auto-organização lidam com sistemas complexos envolvendo milhares de reações químicas interdependentes. Nas três últimas décadas, surgiu um novo conjunto de conceitos e de técnicas para se lidar com essa enorme *complexidade* que está começando a formar uma estrutura matemática. Não há um nome para essa "nova matemática". Ela é inicialmente conhecida como "a nova matemática da complexidade", "teoria dos sistemas dinâmicos". Se caracteriza por mudanças discretas no estado inicial do sistema que levarão, ao longo do tempo, a consequências em grande escala. Esse é um efeito conhecido como "efeito borboleta". O efeito borboleta foi descoberto no começo da década de 60, pelo meteorologista Edward Lorenz²¹, que desenhara um modelo simples de condições meteorológicas consistindo em três equações não-lineares acopladas.

Os três critérios fundamentais da vida — padrão, estrutura e processo — estão estreitamente entrelaçados, embora seja importante distingui-los, primordialmente, no novo paradigma do Pensamento

¹⁹ **Norbert Wiener** foi um matemático estadunidense, conhecido como o fundador da Cibernética. Graduou-se em Matemática aos 14 anos e recebeu o Doutorado em Lógica aos 18 anos de idade. Depois, foi estudar com David Hilbert, em Göttingen, na Alemanha.

²⁰ **Claude Elwood Shannon** foi um matemático, engenheiro eletrônico e criptógrafo estadunidense, conhecido como "o pai da teoria da informação". De 1932 a 1936, estudou Matemática e Engenharia Elétrica na Universidade de Michigan.

²¹ **Edward Norton Lorenz** foi um meteorologista, matemático e filósofo estadunidense. Seus trabalhos com os fundamentos matemáticos do sistema de equações da meteorologia nos laboratórios do MIT, na década de 1960, foram os primeiros estudos do que, na teoria do caos, se denominou posteriormente por atrator estranho.

Sistêmico, em que o processo da vida é identificado através da cognição, do processo do conhecer. Esse é um novo conceito de mente, que tende a evoluir na forma cartesiana de mente e matéria.

De acordo com Capra (1996), "Qual é a relação entre a mente e o cérebro?". Os neurocientistas sabiam, desde o século XIX, que as estruturas cerebrais e as funções mentais estão intimamente ligadas, mas a exata relação entre mente e cérebro sempre permaneceu um mistério. O processo da vida está associado à mente. O cérebro é a estrutura através da qual a mente se manifesta, assim, mente e cérebro estabelecem uma relação estreita.

Humberto Maturana e Francisco Varela, considerando a essência do "processo", desenvolveram a Teoria da Autopoiese – o padrão de organização dos sistemas vivos. Qual é a incorporação mais simples de uma rede autopoietica que pode ser descrita matematicamente? Essa foi a pergunta que os motivou – dentre outras menos instigantes, é claro.

Buscando resposta para a pergunta do parágrafo anterior, Maturana e Varela pesquisaram modelos matemáticos de redes auto-organizadoras presentes na cibernética. O modelo de neurônio artificial, introduzido por McCulloch e Pitts, no pós Segunda Guerra, não ofereciam complexidade suficiente para simular uma rede autopoietica, mas sucessores modelos destas redes, conhecidos como "autômatos celulares", mostraram-se, finalmente, capazes de oferecer as técnicas ideais.

Gail Fleischaker classificou uma rede autopoietica como um sistema que deva ser autoalimentado, autogerador e autoperpetuador. A autoalimentação se caracteriza através da extensão do sistema, a qual é determinada por uma fronteira que é parte integral da rede. A autogeração, por sua vez, manifesta o traço de produção dos componentes do processo. Os componentes são produzidos por processos internos da rede. Finalmente, a autoperpetuação marca o processo de reposição dos componentes e a transformação do sistema.

Quando se pensa em sistemas vivos, não há espaço para uma mente denotada como objeto. A mente, sim, passa ao conceito de processo por conta da cognição, do processo de construção do conhecer que caracteriza a vida.

A percepção da complexidade do pensar

Edgar Morin²², primorosamente discorre sobre a essa complexidade. Ele considera que a disjunção, a redução e a abstração dos princípios caracterizam o que ele chama de paradigma da simplificação. Como educar inclusiva e fragmentadamente?

O pensamento simplificador não permite que se conceba a conjunção. Ele unifica ao anular a diversidade ou apenas aproxima sem caracterizar unicidade. Isso denota a inteligência cega, responsável por deteriorar a totalidade e isolar os objetos do meio ambiente (diga-se aqui objetos seres vivos). O observador da coisa observada.

Inevitável pergunta: O que é a complexidade? O que vem à mente é algo heterogêneo. Mas segundo o próprio Morin, “[...] a complexidade é um tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico”.

Quando MORIN (2005) trata o organizacionismo com vista a defender o pensamento complexo, ele o entende de maneira diferente do organizacionismo tradicional (harmoniosamente organizado). Ele valoriza a equivalência entre vida biológica e vida social. A complexidade não está associada ao inesperado, visto que ela nos afasta do determinismo.

Uma comunidade científica, ao adquirir um paradigma, adquire igualmente um critério para a escolha de problemas que, enquanto o paradigma for aceito, poderemos considerar como dotados de uma solução possível (KUHN, 1962).

Explicar o conhecer explicando o conhecedor e tomando como ponto de partida a experiência do observador e o observar (MOREIRA, 2004). Essas são práticas reflexivas que suscitam questões como: “Que

²² **Edgar Morin**, pseudônimo de Edgar Nahoum, é um antropólogo, sociólogo e filósofo francês judeu de origem sefardita. Pesquisador emérito do CNRS. Formado em Direito, História e Geografia, realizou estudos em Filosofia, Sociologia e Epistemologia.

classe de sistema é um ser vivo?". A(s) resposta(s) a elas conduziram Francisco Varela²³ e Humberto Maturana²⁴, ao conceito de Autopoiese²⁵.

Na Autopoiese, para que algo exista, as relações devem ser organizadas através de um conjunto de relações. A perda dessa organização provoca mudanças estruturais e consequentes desintegrações. Maturana chama essas mudanças de ontogenia²⁶.

A ciência, no seu domínio cognitivo, comprova sua existência e desenvolvimento, expressando interesses e desejos dos cientistas, apesar dos cuidados com a objetividade e o afastamento emocional. O papel do cientista é observar e explicar o que observa.

A Fisiologia do Conexionismo

Teorias da Aprendizagem que surgem desde o behaviorismo de Pavlov²⁷ até o cognitivismo de Hebb²⁸, inevitavelmente estarão associadas aos processos fisiológicos das redes neurais servindo de subsídios a estas. Mas o que é uma rede neural artificial? A mais trivial e didática é pensar-se em um neurônio conforme a Figura 1a. Uma célula que, através de um processo eletroquímico, é estimulada e produz uma saída. Se tivermos um conjunto de células com essa funcionalidade e estas, por sua vez, estiverem organizadas a partir de uma arquitetura objetiva, configura-se, assim, uma rede neural biológica.

²³ **Francisco J. Varela** foi um biólogo e filósofo chileno, nascido em 7 de setembro de 1946, em Santiago do Chile e falecido em 28 de maio de 2001, em Paris, aos 54 anos.

²⁴ **Humberto Maturana** é um neurobiólogo chileno, crítico do realismo matemático, criador da Teoria da Autopoiese e um entusiasta do Pensamento Sistêmico. Nascido em Santiago do Chile, em 14 de setembro de 1928.

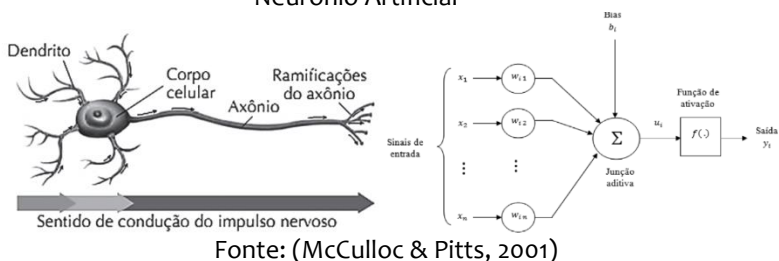
²⁵ **Autopoiese ou autopoiesis** (do grego auto "próprio", poiesis "criação") é um termo criado na década de 1970, pelos biólogos e filósofos chilenos Francisco Varela e Humberto Maturana, para designar a capacidade dos seres vivos de produzirem a si próprios.

²⁶ **Ontogenia** é a mudança estrutural de um ser vivo.

²⁷ **Ivan Petrovich Pavlov** foi um fisiologista russo conhecido principalmente pelo seu trabalho no condicionamento clássico. Foi premiado com o Nobel de Fisiologia ou Medicina de 1904, por suas descobertas sobre os processos digestivos de animais.

²⁸ **Donald Olding Hebb** foi um psicólogo canadense influente na área de neuropsicologia, na qual procurou entender como a função dos neurônios contribuía para processos psicológicos, como a memória e o aprendizado.

Figura 1 – Neurônio Biológico – Fonte: Canal Midi Figura 1b Modelo de Neurônio Artificial



As primeiras iniciativas acerca da neurocomputação datam de 1943 e seus precursores foram o anatomista e psiquiatra Warren McCulloch, do Instituto Tecnológico de Massachusetts, e do matemático Walter Pitts, da Universidade de Illinois.

À época, a ideia era uma analogia entre células nervosas vivas e o processo eletrônico, em um trabalho publicado sobre "neurônios formais": simulando o comportamento do neurônio natural, no qual o neurônio possuía apenas uma saída, que era uma função da soma de valores de suas diversas entradas – Figura 1b.

Uma rede neural, vista como uma máquina adaptativa, é um processador maciça e paralelamente distribuído, constituído de unidade de processamento simples, que tem a propensão natural para armazenar conhecimento experimental. Esse modelo assemelha-se ao cérebro humano em dois aspectos:

1. O conhecimento é adquirido pela rede, a partir de seu ambiente, através de um processo de aprendizagem.
2. Forças de conexão entre neurônios, conhecidas como pesos sinápticos, são utilizadas para armazenar o conhecimento adquirido.

Uma das definições de aprendizagem mais aceitas, no contexto das redes neurais, é que ela é um processo pelo qual os parâmetros livres da rede são adaptados, a partir da estimulação do ambiente e o tipo de aprendizagem é determinado pela forma como os parâmetros são modificados.

O postulado de aprendizagem de Hebb, ou regra de Hebb, é a mais evidente regra de aprendizagem, citada em seu livro *The Organization of Behavior*.

Tal regra descreve o processo sináptico assim: quando o axônio da célula A está perto o suficiente para excitar uma célula B e participa

do seu disparo repetida ou persistentemente, então, algum processo de crescimento ou modificação metabólica acontece em uma das células ou em ambas, de tal forma que a eficiência de A como uma das células que dispara B é aumentada. Essa é uma sinapse Hebbiana.

Para o modelo matemático de aprendizagem Hebbiana, considere um peso sináptico w_{kj} do neurônio k com sinais pré e pós sinápticos, representados por x_j e y_k , respectivamente. O ajuste aplicado ao peso sináptico w_{kj} no passo de tempo n é expresso...

$$\Delta w_{kj}(n) = F(y_k(n), x_j(n))$$

...onde o $F(.,.)$ é uma função do sinal pré e pós sináptico.

Hipótese de Hebb:

$$\Delta w_{kj}(n) = \eta y_k(n) x_j(n)$$

η

Taxa de aprendizagem...

A prova básica do modelo de um neurônio matemático é o Perceptron²⁹. Uma rede neural inventada em 1958, por Frank Rosenblatt³⁰, no Cornell Aeronautical Laboratory. Uma rede *feedforward* simples, que pode ser vista como um classificador linear.

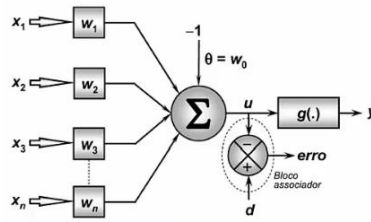
Apresenta apenas um conjunto de neurônios de entrada e um conjunto de neurônios de saída. Os elementos da camada de entrada fazem a distribuição dos sinais para todos os neurônios da camada de saída.

Os neurônios são constituídos por uma função de ativação e uma função de transferência. A função de ativação faz a soma ponderada dos sinais de entrada. A função de transferência determina a saída do neurônio, em função da soma ponderada.

²⁹ O **perceptron** é um tipo de rede neural artificial, inventada em 1958, por Frank Rosenblatt, no Cornell Aeronautical Laboratory. Ele pode ser visto como o tipo mais simples de rede neural feedforward: um classificador linear.

³⁰ **Frank Rosenblatt** era um psicólogo americano notável no campo da inteligência artificial.

Figura 2 – Modelo de um Perceptron



Fonte: medium.com

Os valores de w_{ij} , representam os pesos sinápticos. O elemento i da camada de entrada com o neurônio j da camada de saída e simula a eficácia da sinapse. A função de ativação está representada pela letra v e tem o formato...

$$v_j = \sum_{i=1}^n w_{ij} x_i$$

A função de transferência está representada pelo símbolo Φ e são utilizadas funções como degrau, onde Φ pode assumir dois valores...

$$\varphi(v) = \begin{cases} 1, & \forall v \geq 0 \\ 0, & \forall v < 0 \end{cases}$$

O ajuste de pesos permite que dados do conjunto de entrada, depois de processado, apresente sinais desejados de saída. No Perceptron de uma camada, o algoritmo que faz esses ajustes é a Regra Delta³¹.

Inicialmente, atribui-se aos pesos valores aleatórios e, com eles, apresenta-se um conjunto de sinais de entrada e calcula-se a resposta da rede. Compara-se os valores obtidos com os desejados.

Caso o erro não seja aceitável, faz-se o ajuste dos pesos proporcionalmente ao erro e ao valor do sinal de entrada correspondente. Intuitivamente, sabe-se que quanto maior o erro, maior a correção para os pesos. No entanto, quanto maior o sinal de entrada, maior a participação desse peso na saída e, conseqüentemente, no valor global. Assim, esse peso deve receber uma correção maior.

³¹A **regra delta**: padrão essencialmente implementado em um gradiente descendente no quadrado da soma do erro para funções de ativação lineares.

$$w(i, j)_{T+1} = w(i, j)_T + \eta E(j)_T x(i)$$

- $w(i, j)_{T+1}$ = valor do peso corrigido;
- $w(i, j)_T$ = valor do peso na iteração anterior;
- $E(j)_T$ = Valor do erro para o neurônio j ;
- i = índice do sinal de entrada;
- T = iteração;
- j = índice do neurônio;
- η = taxa de aprendizado;
- $x(i)$ = sinal de entrada.

O erro $E(j)$ é a diferença entre o sinal de saída desejado para o neurônio j representado por $d(j)$ e o sinal de saída calculado pela rede para aquele neurônio $y(j)$...

$$E(j) = d(j) - y(j)$$

O erro médio para todos os neurônios da camada de saída na interação T será... em que n é o número de neurônios da camada de saída.

$$\varepsilon(T) = \frac{\sum_{j=1}^n |E(j)|}{n}$$

O erro médio para todo conjunto de treinamento será...

$$\varepsilon_{med} = \frac{\sum_{T=1}^n \varepsilon(T)}{n}$$

METODOLOGIA

Educação Inclusiva é um tema de vanguarda e que abre um “guarda-chuva” de soluções na formação de pessoas com deficiências, sejam elas quais forem.

Um recorte didático e acessível a todos os públicos da Educação Inclusiva foi adotado quando consideradas a busca e a leitura dos temas na revisão da bibliografia.

Estabeleceu-se um domínio bibliográfico na revisão acerca do tema do Pensamento Sistêmico, o qual foi, desde a compreensão da evolução do paradigma tradicional Cartesiano-Newtoniano, passando

pelo pensamento complexo de Edgar Morin, as iniciativas cunhadas na Autopoiese de Maturana e Varela, todo o processo de auto-organização da teia da vida de Fritjo Capra, e concluindo com os modelos matemáticos de processos mentais, através das redes neurais de MacCulloch & Pitts, com a prova de que seres vivos dotados de uma rede de neurônios, de alguma forma, percebem o mundo e, conseqüentemente, o aprendem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O passeio, através do texto deste documento, não se ateve apenas ao que se refere à Educação Inclusiva como um processo de produção de conhecimento e nem mesmo como uma nova maneira dos sujeitos da cena inclusiva se posicionarem nela. Não. Fui além. Ousei mostrar através do Pensamento Sistêmico que tudo que é vivo e tem sinapses consegue aprender, deve ser incluído e instrumentalizado para superar aquilo que, por ser diverso em regra, é considerado limitado. Aliás, eu não. Donald Hebb mostrou isso, a partir da Regra Delta.

Rosana Glat³² diz que “A Educação Inclusiva é uma utopia (GLAT, 1998) e como utopia está dotada de afetividade que a torna atraente e deve ser perseguida”. Ela recomenda, ainda, que os gestores da educação sejam cautelosos para não produzirem mudanças estruturais radicais no sistema educacional baseados em experiências mínimas, modelos de outras realidades e em arroubos ideológicos. Essa é uma sugestão conseqüente, que denota extremo equilíbrio e que contribui para que não se perca os dados de realidade acerca do assunto.

Ferreira e Guimarães (2003) fazem outra referência que marca claramente o *status quo* para inclusão: “Os seres humanos são diferentes, pertencem a grupos variados, convivem e desenvolvem-se em culturas distintas. São, então, diferentes de direito. É o chamado direito à diferença; o direito de ser, sendo diferente”. Ver o tema dessa forma exige uma nova abordagem de educação, de escola e de sujeito.

REFERÊNCIAS

³²Rosana Glat Doutorado em Psicologia pela Fundação Getúlio Vargas, Brasil (1988). Professor Titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

- BERTALANFFY, Ludwig Von, *Teoria Geral dos Sistemas – Fundamentos, Desenvolvimentos e Aplicações*, Editora Vozes, 2010.
- CAPRA, Fritjof, *A TEIA DA VIDA - Uma Nova Compreensão Científica dos Sistemas Vivos*, Tradução Newton Roberval Eichenberg, Editora Cultrix, São Paulo 1996.
- FERREIRA, M. E. C., GUIMARÃES, M., *Educação inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- HAYKIN, Simon, *Redes Neurais – Princípio e Prática*, 2ª edição, Bookman, 2001, São Paulo.
- KUHN, Thomas S, *A Estrutura das Revoluções Científicas*, Editora Perspectiva, 1998.
- LUDIWIG Jr.,Oswaldo, MONTGOMERY, Eduard, *Redes Neurais – Fundamentos e Aplicações com Programas em C*, Ed. Ciência Moderna, 2007, São Paulo.
- MARQUEZA, Reinoldo, *A inclusão na perspectiva do novo paradigma da ciência*, Revista do Centro de Educação, edição: 2005 - Nº 26 UFSM
- MOREIRA, Marco Antonio, *A Epistemologia de maturana The epistemology of Maturana* *Ciência & Educação*, v. 10, n. 3, p. 597-606, 2004.
- MORIN, Edgar, *Introdução ao Pensamento Complexo*, Editora Meridional Sulina, 2005.
- _____, Edigar, *Os Sete Saberes Necessários, à Educação do Futuro*, Edições UNESCO Brasil, 2000.
- RODELLA, Jeane Assunção, *inclusão escolar: o desafio de um novo paradigma de escola*, Plurais Revista Multidisciplinar, Salvador, v. 2, n.3, p. 64-77, ago./dez. 2017.
- SILVA, Ivan Nunes da, et. ali, *Redes Neurais Artificiais – Para Engenheiros e Ciências Aplicadas*, Ed. ArtLiber, 2010, São Paulo.
- VASCONCELOS, Maria José Esteves de, *Pensamento Sistêmico o Novo Paradigma da Ciencia*, 5ª edição, Papirus, 2002.

CAPÍTULO 7

DO HOLISMO PEDAGÓGICO À DIVERSIDADE EXISTENCIAL

Carlos Henrique Schneider

INTRODUÇÃO

A palavra Holismo possui sua origem semântica na expressão da língua grega “holos”, que significa o todo, ou totalidade. Na filosofia, quando tratamos de Holismo, entramos em cena com o todo, ou seja, o Holismo nos remete a olhar o todo. A visão holística nos remete a olhar e a se preocupar com o entendimento completo dos fenômenos, dos acontecimentos, das ações e das reações.

O pesquisador julgou oportuno trabalhar este tema em conjunto com o olhar sistêmico das organizações e das ações pedagógicas que são desenvolvidas nas escolas de ensino básico no Município de Cerejeiras – RO. O objetivo deste trabalho é evidenciar os alunos que frequentam as salas de AEE nas instituições escolares de Cerejeiras – RO e correlacionar com a educação básica que é oferecida no Município.

O segundo objetivo é identificar quais são os laudos existentes no Município e, em conjunto com os profissionais de educação, tecer um trabalho exclusivo sobre a educação básica no Município de Cerejeiras – RO, partindo da visão do Holismo, considerando que o autor vem desenvolvendo sua pesquisa e vem construindo sua tese de doutorado com o programa de formação continuado, que é oferecido aos professores do ensino básico, em Cerejeiras.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A proposta do olhar holístico sobre a educação acaba levando o profissional de educação a compreensões múltiplas; compreensões estas que vão desde os conhecimentos bem básicos, como a identificação do sujeito, até à alta especulação que envolve as potencialidades do sujeito. O Holismo é uma proposta interessante quando trabalhamos os

problemas existentes, na sala de AEE, os problemas das crianças laudadas que fazem parte do cotidiano da escola.

Poderíamos construir uma tabela envolvendo os passos de análise a partir do Holismo, porém mais oportuno para o pesquisador é a observação direta dos dados, por ser esta pesquisa baseada em dados reais, porém de fonte secundária, mas o pesquisador garante que os dados são reais, próprios para as análises e também suficientes para que as informações permitam conclusões prudentes com o que os dados nos mostram.

Os dados que estão inseridos na pesquisa foram fornecidos pela SEMED – Secretaria de Educação, Desporto e Cultura do Município de Cerejeiras – RO. Portanto, os dados são de fonte secundária, mas são dados reais que envolvem a educação básica, do 1º ao 5º ano no Município apontado. Estes dados se tornam objeto de estudos por curiosidades do pesquisador e pelo desejo do conhecimento holístico na educação.

DESENVOLVIMENTO

A educação sob a perspectiva do Holismo oferece uma série de propostas de análise. Aos poucos, na construção deste artigo, vamos trabalhar algumas evidências e inferir para dentro da proposta educacional, junto das análises e comentários, o que for possível. As possibilidades são inúmeras e cada pesquisador, quando busca fazer suas análises, acaba por evidenciar umas e deixa outras passar sem investigação.

Na perspectiva da educação holística, encontramos um sem fim de análises que podem ser evidenciadas, portanto, as pesquisas que evidenciam o Holismo se tornam infinitas, mas prudentes, e procedem de acordo com os contextos, com realidades e não compactuam com a neutralidade. Nesta pesquisa, trazemos a primeira evidência holística: a resignificação; resignificar é uma proposta de desenvolvimento humano, geradora de progresso, motivação, perspectiva em conjunto com a vontade e com o desejo.

Resignificar não envolve somente a escola, instituição física enquanto estrutura que seja adaptada e tenha todos os adereços codificados que geram acessibilidade e que dispomos na sociedade moderna. Mas envolve também a escola humana, da qual participam os seres humanos. A escola se divide em faixas etárias, porém o

Holismo não permite divisões, por outro lado, nos leva a olhar sempre o todo em um grande conjunto.

Ressignificar no processo educacional implica preparar o sujeito enquanto ser humano para que esteja adquirindo os conhecimentos necessários e ensinados na escola, mas que estes conhecimentos sejam úteis a ele e, ao mesmo tempo, sejam prudentes em seu existir. A maior dificuldade que temos, em nossa sociedade, está centrada na liderança emocional.

Quando trabalhamos o tema ressignificar na educação escolar, não podemos esquecer que, junto do ser humano, existe um conjunto de crenças e valores que o movem. O mover das crenças e dos valores nos remete à cultura, ou seja, aquilo que praticamos repetidas vezes faz parte do que chamamos de cultura. Se torna oportuno entender que a cultura tem seu meio de ressignificação, enquanto que o sistema educacional também faz propostas ressignificativas.

A segunda evidência holística que vamos tratar implica a análise dos fenômenos; os fenômenos humanos podem ser analisados e compreendidos a partir da perspectiva global, a qual passa a ser a interação com o meio que o define enquanto pode ser caracterizado. Não podemos deixar de evidenciar as pesquisas acadêmicas, no âmbito social, que buscam analisar os fenômenos humanos e, junto deles, extrair elementos que ajudem a identificar suas razões e seu existir.

Mesmo os fenômenos humanos acontecem junto da interação dos humanos agregam um conjunto de crenças e valores humanos e quem participa deles se torna participante, conivente e convivente com hábitos e costumes, o que nós chamamos de cultura. A cultura é o elemento global que explora, incorpora, acolhe e se apresenta como característica ou identidade de um determinado grupo social.

A terceira evidência holística que entra em foco são as instituições escolares. Elas agregam pessoas, estruturas e programas educacionais. É uma proposta de análise bem mais complexa e, ao mesmo tempo, uma proposta de multiplicidade que não pode ser compreendida apenas pela lógica da soma, mas que precisa estar envolvida dentro do sistema de conhecimentos múltiplos do corpo, e sua análise passa pelo mecanismo de articulação e relacionamento do corpo.

A articulação e o relacionamento do corpo, a partir do Holismo, vai se deparar com o formal, ou seja, a sua contribuição vai agregar elementos que estão lançados nas bases formais. E as bases formais são

bases referenciais que atuam oferecendo privilégios aos referenciais de educação que envolvem o cidadão, sua formação, a construção de sua personalidade, seus atributos como bases de lideranças, e o protagonismo ideológico como as questões sociais, políticas e ambientais, sem deixar de mencionar os elementos Bioéticos.

O quarto elemento a ser trabalhado na pesquisa é a ecologia do ser; ou seja, como o ser que está envolvido no fenômeno, no meio, ou na instituição, se posiciona, como ele produz e o que ele necessita para que esteja com a sensação do estar bem, do valorizar. A ecologia do ser é um fenômeno humano que pouco estudamos e pouco colocamos em evidências.

Na sociedade em que vivemos, somos muito levados ao ter e pouco cuidamos da caminhada ou do desenvolvimento dos humanos. O que nos é comum, na sociedade, é a entrega de recursos nas mãos do indivíduo e, depois, seguem as exigências, as cobranças e a espera por resultados. É importante que elementos teóricos e práticos, que já tenham sido evidenciados e ensinados, o ajudem e o sustentem em suas ações práticas.

Quando analisamos a ecologia do ser, nos atemos, de forma direta, aos resultados que em sua imanência condizem com a satisfação do ser, enquanto humano, produtivo e respaldado pela vontade e pelo desejo. O ideal de ser humano é que ele seja crítico, ativo, produtivo e participativo dentro do conjunto social. Estas ações estão condicionadas à ecologia do ser, ou seja, o ser enquanto humano está suprido em todas as suas necessidades para que seja produtivo.

A educação holística é capaz de contribuir com a educação dos humanos, no sentido de ampliar espaços, envolver os humanos e torná-los participativos dentro dos fenômenos que se encontram. Por via do Holismo, podemos olhar e investigar os fenômenos em sua totalidade. Enquanto o Holismo é uma proposta de olhar e evidenciar, a característica dos humanos é se relacionar e se agregar em grupos que enaltecem crenças e valores.

O olhar holístico na educação assume uma única preocupação que implica no ensino-aprendizagem não fragmentado, ou seja, é a linha filosófica que valoriza todas as interações possíveis no interior das instituições escolares. Quanto ao currículo, existe a preocupação do trabalho interdisciplinar, ou seja, a valorização do todo em

detrimento das partes. O ganho que o sistema educacional passa a ter, com a observação desta linha filosófica, é a consciência do coletivo.

Os conhecimentos holísticos também permitem à sociedade adquirir uma visão problematizadora de si mesma, da realidade em que os indivíduos estão inseridos. Visões de mundo complexas são virtudes na vida de indivíduos que conseguem interagir com a realidade e buscar novos mecanismos que venham agregar, junto de suas comunidades, benefícios úteis, junto das observações críticas e da relação construtiva que se estabelece entre as partes sociais.

Quando apontamos para a formação holística e a defendemos, certamente apontamos para necessidades humanas, decorrentes da formação humana, da formação do indivíduo enquanto elemento social em construção, e as relações que estes elementos sociais podem fazer com os recursos que o meio onde vivem os oferece. A formação holística quebra inúmeros paradigmas, se comparada com a educação tradicional, embora o espaço escolar seja o mesmo.

Nesta linha, entram em cena todos os alunos existentes, ou seja, todos os indivíduos de uma comunidade em idade escolar podem estar na escola, não importa como estão as condições ou como se assentam os padrões. A proposta da educação holística é exatamente esta: quebrar os paradigmas, ou seja, alunos com deficiências, com laudos médicos ou sem, todos participam de um mesmo ambiente escolar, isto é maravilhoso, passamos a ter uma sociedade interativa, e não seletiva.

Estas práticas filosóficas, embora pareçam muito simples, podem gerar uma grande transformação social, visão de mundo e de realidade social. Pessoas que convivem com as diferenças existenciais acabam convivendo com a realidade existencial dos humanos, ficam mais humanizados, quebram os protocolos da educação tradicional que prega, em sua maioria, a meritocracia e conduz aos pensamentos que condizem com as oportunidades.

O contexto social e político brasileiro, que está constituído e organizado pela organização social e política leva a sociedade a entender que caminhamos para uma prática social. As práticas sociais não permitem o olhar e o pensar da meritocracia, mas o mundo das oportunidades que nos são valiosas e oportunas para despertar no indivíduo a necessidade de valorizar, se assegurar e construir no conjunto social.

A DIVERSIDADE EXISTENCIAL

A diversidade humana existe e é um dos aspectos que os programas educacionais precisam trabalhar no contexto escolar. Quando a escola consegue desenvolver o aspecto da diversidade existencial, os pressupostos que acompanham as ações humanas são: o respeito às diferenças, o avanço da cidadania, do desenvolvimento humano e o entendimento da necessidade de cuidar dos seres humanos com equidade.

Quando olhamos para o sujeito humano, podemos entender que ele, enquanto nosso próximo, possui os mesmos direitos e os mesmos deveres. Até então, possível de entender e, até mesmo, de praticar estas máximas como sendo básicas dentro do nosso contexto social e político. A dificuldade que encontramos são os cuidados equitativos que são dispensados aos humanos e nem sempre a sociedade está pronta, preparada ou disposta a interpelar com os que necessitam da equidade.

A equidade só faz sentido a partir da definição antropológica que a linha pedagógica segue ou que a proposta filosófica concebe a partir da unicidade do ser. Quando praticamos ações educacionais pautadas em filosofias equitativas, passamos a entender que cada ser humano é único, individual, personalizado e, ao mesmo tempo, corremos em uma mesma linha que implica valorização e respeito ao ser humano.

Quando seguimos a lógica do respeito e da valorização do humano, seguimos com a diversidade de elementos e suas particularidades equivalentes. Uma das particularidades da diversidade humana é o amadurecimento do ser, o ensino-aprendizagem são bem conhecidos nas escolas por onde passam e atuam os profissionais de educação. Todo o conjunto social caminha em ensino-aprendizagem.

Quando falamos em diversidade na educação, precisamos nos ater nas ações educacionais, promovidas pela instituição escolar institucionalizada à disposição da sociedade escolar, que, nesta pesquisa, tratamos do ensino básico do 1º ao 5º ano. Crianças estas que frequentam a escola dos 6 aos 11 anos de idade.

Neste trabalho, lidamos com crianças que estão iniciando a sua vida, o seu existir, enfim, a escola entende que é nesta fase da vida que as crianças começam a ocupar o seu espaço social e doravante estarão para a sociedade enquanto seres humanos em diversidade. A

diversidade implica a multiplicidade de dons e habilidades existentes, bem como as diferenças de ser e existir que requerem oportunidades.

Vejamos como estas implicações expandem e retraem as sensações de pertencimento dentro do contexto social. Quando falamos da diversidade em multiplicidade de dons e habilidades, encontramos elementos geradores de expectativas positivas, sólidas com sensação de avanços. Quando tratamos de geração de oportunidades, encontramos um elemento gerador de refração. Veja que incrível atender e conceber estas implicações.

É natural que seja assim, até então também seja possível entender desta forma. A sociedade que está acostumada a promover os méritos possui dificuldades para promover oportunidades. As oportunidades são o resultado de uma sociedade que valoriza a equidade, ou seja, valoriza as diversidades existenciais. A sociedade em si convive com diversidades de diversas naturezas, embora, no mundo pós moderno, estamos tendo a oportunidade de debater e discutir sobre elas.

A ideia central de oportunidade implica em dar acesso e também cuidar da permanência dos alunos na escola. A escola é a instituição que se ocupa em cuidar dos seus alunos com as mesmas igualdades e condições, respeito e atenção às diferenças. Quando falamos em cuidar, dar atenção às diferenças ou a diversidade existencial, não nos referimos apenas aos cuidados das minorias ou das deficiências existentes.

O campo da diversidade é muito mais amplo do que apenas diferenças, minorias ou deficiências. O campo da diversidade implica em investir cuidados e atenções para com todos os seres que compõem o conjunto escolar. Todos nós, seres humanos, somos únicos, portanto, somos todos diferentes uns dos outros. Também podemos denominar como diversidade as condições étnicas, culturais e socioeconômicas, não deixando de lado as relações com os diversos grupos sociais, que também possuem elementos excludentes.

O acesso à escola tem sido cada vez mais eficiente, restam algumas regiões do Brasil que ainda não conseguiram organizar o acesso com exclusividade à escola. Em sua maioria, todas as crianças em fase escolar estão na escola. A escola no contexto brasileiro é pública, salvando algumas exceções em que a escola é particular, porém, mesmo dentro de dois contextos socioeconômicos diferentes, o desafio é o mesmo.

A permanência dos alunos na escola é um desafio, o ensino-aprendizado é outro empecilho e a preocupação da escola implica em conduzir todos os alunos em busca do sucesso escolar. O sucesso escolar acontece via o ensino-aprendizado que valoriza e incentiva o aluno a estar na escola, se sentir motivado por ela, por estar aprendendo. O aluno passa a interagir com a escola quando os conteúdos ensinados na escola passam a fazer parte de sua vida, ou seja, ele consegue interagir no meio em que ele vive.

Em 1990, com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em seu artigo 3º, segue com a seguinte declaração: “É necessário universalizar o acesso à educação e promover a equidade, melhorando sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para produzir as desigualdades”. A Declaração Mundial traz forte ênfase na equidade, ou seja, cuidar de cada ser humano de acordo com a sua necessidade.

Na escola de ensino básico do Município de Cerejeiras – RO, para atender às necessidades, e também para caminhar consoante com a LDB e com o ECA, as escolas municipais seguem com a sala de AEE. Ela é uma sala acompanhada de um profissional de educação específico, em sua maioria, o psicopedagogo e o coordenador escolar assistem, nesta sala, com alunos que apresentam dificuldades de ensino-aprendizagem ou interação escolar.

Apresentamos o quadro contendo o número de alunos com laudo médico das crianças e seus respectivos laudos técnicos, indicando comorbidades que interferem no ensino-aprendizagem. Também é exposta a quantidade de alunos que fazem parte da rede e estão inseridos na educação básica do município, juntamente com os profissionais que o município dispõe para auxiliar os profissionais de educação, além da sala de AEE, disponível em cada unidade escolar.

O quadro apresenta a situação dos alunos que frequentam a escola pública, no ensino básico do 1º ao 5º ano, nas 4 unidades escolares do Município de Cerejeiras – RO. Segue o quadro com os dados fornecidos pela SEMED – Secretaria Municipal de Educação, Desporto e Lazer.

Quadro 1 – Quadro dos alunos e profissionais que frequentam as salas de AEE no programa de ensino básico do Município de Cerejeiras – RO

Nº de alunos	TURMA	NECESSIDADES ESPECIAIS EDUCATIVAS	PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL
1	1º	Física e Intelectual.	Psicopedagoga.
2	2º	Física.	Parceria com a Psicóloga do CAPS.
1	2º	Física e Autismo.	Dois inspetores de pátio.
1	2º	Síndrome de Down.	Um cuidador.
1	3º	Síndrome de Down.	Sala de recurso AEE.
1	3º	Autismo.	Orientador educacional.
1	3º	Deficiência Intelectual e Autismo.	Um professor readaptado que poderá estar auxiliando o aluno que necessita de acompanhamento dentro de sala de aulas.
3	4º	Deficiência Intelectual.	1ª OBS: O Município possui 4 unidades escolares.
1	4º	Autismo.	2ª OBS: O Município mantém todos os profissionais em cada unidade.
1	4º	Múltipla, Física e Intelectual.	•
1	5º	Dislexia e TDAH.	•
1	5º	Estenose traqueal + traqueostomia.	•
1	5º	Deficiência Intelectual.	•
1	5º	Autismo.	•
1	5º	Deficiência Intelectual e Autismo.	•
1	5º	Retardo Mental de grau moderado.	•
1	5º	Intelectual.	•

Fonte: Informações fornecidas pela SEMED – Cerejeiras – RO.

Dos 2.100 alunos que frequentam as unidades educacionais que oferecem ensino básico no Município de Cerejeiras – RO, 15 alunos estão integrados à sala de aula normal e frequentam as salas de AEE. O Município dispõe de quatro unidades educacionais, cada uma com sala de AEE e os alunos estão distribuídos entre todas as unidades educacionais que atendem, em dois turnos do dia.

As especificidades são muitas e, poucas vezes, repetidas. Temos sete alunos com deficiência intelectual, ou seja, estes são os alunos que sofrem dificuldades extremas quanto ao seu aprendizado, pois são alunos que demoram para apresentar sensibilidades, reações e respostas. São seis alunos autistas no ensino básico, isto é, alunos que precisam de um acompanhamento específico, requerem junto deles um profissional que os ajude a entender e compreender o que a eles está sendo ensinado. São alunos capazes.

Com deficiência física, temos três alunos, ou seja, quando comparada com outras deformidades ou comorbidades, temos um número bem reduzido, porém, em sua maioria, os problemas relacionados ao ensino-aprendizagem são problemas relacionados ao coeficiente intelectual. Fisicamente, as pessoas são seres perfeitos, ou seja, não apresentam deficiências. Temos um caso envolvendo retardo mental, isto é, apenas um indivíduo que terá inúmeras dificuldades relacionadas ao ensino-aprendizagem formal.

Ao percorrer o quadro, podemos verificar que os alunos estão todos distribuídos em turmas e turnos diferentes, o que nos ajuda a entender que os profissionais de educação não ficam sobrecarregados em suas salas de aulas, e podem, com tranquilidade, atender às necessidades de todos os alunos sem acarretar prejuízos decorrentes de sobrecarga em sala de aulas.

O professor de sala de aulas que recebe alunos com laudos médicos apontando problemas relacionados ao ensino-aprendizagem recebem, por parte da equipe de profissionais de educação disponíveis no Município, o auxílio, acompanhamento e os cuidados dos alunos em salas adequadas, como são as salas de aulas AEE.

Neste contexto, é importante que o professor, o gestor e o coordenador escolar permitam que os alunos tenham e participem da livre circulação entre os alunos. O objetivo de manter os alunos, como os cadeirantes, que são os deficientes físicos em conjunto com os caminchantes, por exemplo. Todos precisam interagir entre eles e

entender que, por não ser caminhante, é cadeirante, porém, o cadeirante possui plenas condições de aprender.

Plenas condições de construção de amizades, interações e capacidade de estabelecer vínculos são conquistas humanas. Tais conquistas geram, em ambas as partes, capacidade de cuidado, observação e respeito. O Holismo pedagógico observa as potencialidades e as capacidades existentes entre os alunos que possuem laudos, ou seja, o que estes alunos são capazes no ambiente escolar.

CONCLUSÃO

O ambiente escolar onde eles estão inseridos deve ser um ambiente que proporcione trocas de experiências e trocas de energia quântica, que é a energia da vitalidade humana. Não podemos esquecer que os seres humanos se desenvolvem quando são colocados frente a algo que é maior, mais desenvolvido, mais bem elaborado e construído. Todo o processo de desenvolvimento humano acontece via à equiparação.

A diversidade existencial existe desde a diferença de faixas etárias até às diferenças entre o desenvolvimento de grupos ou sujeitos separados que podem ser expostos ou comparados. Aqui, precisamos abrir um parágrafo para a ética, que não nos permite lançar seres humanos em jaulas e expor suas habilidades, suas formas físicas, etc., mas a livre circulação que nos é assegurada, através do direito de ir e vir, é suficiente para que a equiparação aconteça de forma intrínseca, mas aconteça.

Portanto, trabalhar a inclusão escolar nada mais é do que permitir que as crianças tenham livre acesso à escola, participem da escola e da vida escolar de forma simples, mas significativa; que sejam acolhidas sem estigma, sejam inteiradas no meio escolar; sejam cativadas e incentivadas a estar interagindo no ambiente escolar, de forma geral. Assim, as particularidades vão sendo observadas e cuidadas aos poucos.

Se faz necessário que estas crianças recebam, também, um apoio especial dos profissionais de educação, dos profissionais de saúde que em muito podem ajudar, auxiliar a escola e, se for o caso, inclusive, realizar o uso de medicamentos. Não há problemas quanto a isso. O que importa é que estas crianças estejam sendo cuidadas enquanto seres humanos. O ensino-aprendizado é o resultado final de todo o processo.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN. Zygmunt, *Modernidade Líquida*. Tradução de: Plínio Dentzein Ano 2014 Editora Zahar – RJ
- MORIN. Edgar; *O Método 5: A humanidade da humanidade*. Tradução: Juremir Machado da Silva. 5. Ed. Porto Alegre – RS – Sulina, 2012.
- NASCIMENTO, Gilmar dos Santos e SOUZA, Maria Enísia Soares. *Uma visão holística da educação: da fragmentação à totalidade*. Inter letras, vol. 3, edição 19, abril/setembro, 2014. Disponível em: http://www.unigran.br/interletras/ed_anteriores/n19/conteudo/artigos/19.pdf Ano 2014, Acesso em: 23/05/2021
- PEREIRA. Lucila Conceição, *Educação Holística*. Disponível em: <https://www.infoescola.com/pedagogia/educacao-holistica/> Ano 2015 Acesso em: 23/05/2021
- SANTOS. Ivone Aparecida dos, *educação para a diversidade: uma prática a ser construída na Educação Básica*. Caderno Temático: Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2346-6.pdf> Ano 2008 Acesso em: 24/05/2021

CAPÍTULO 8

IMPLEMENTAÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL FANZINE COMO INCENTIVADOR NA PRODUÇÃO TEXTUAL NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Maria Cristiane de Freitas Capasciuti

Este trabalho tem a perspectiva de implementar o *fanzine*¹ em aulas, como um processo motivador de produção textual aos alunos que possuem acompanhamento especial de qualquer natureza cognitiva. O cenário atual é marcado por escolas despreparadas, juntamente com mãe e pais, que acabam não sabendo conduzir essa situação, o que afeta diretamente não só na vida escolar, mas também na autoestima e formação de um ser humano completo em seu papel social.

A linguagem se dá em um espaço, dentro de um contexto social, possuindo enunciador-mensagem-interlocutor, assim sendo um destes locais, a sala de aula: uma arena perfeita de pesquisa-ação-produção, onde é possível, através destes múltiplos olhares, aprimorar essas produções escolares. A escolha de trabalhar com produções autorais de *fanzine* é um trabalho que está fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (2017), no que tange trabalhar com multiplicidade de gêneros textuais em sala de aula, mas passando pela revisão bibliográfica, encontra-se uma lacuna quanto a trabalhar com múltiplos gêneros na educação especial, há uma carência de material, segundo algumas traduções de livros e artigos que foram consultados,

¹ A palavra '*fanzine*' nasceu da redução fônica da expressão *fanatic magazine*. Ela provém da combinação do final do vocábulo '*magazine*', que tem o sentido de '*revista*', com o início de '*fanatic*'. Trata-se de um veículo editado por um fã, seja de *graphic novels*, obras de ficção científica, ou de poemas, músicas, filmes, videogames, entre outras temáticas incorporadas por estas publicações. Enfim, são elaboradas por admiradores de certo assunto, para pessoas que compartilham a mesma paixão. Eles podem ser peritos neste campo ou simples entusiastas. As publicações mais profissionais são conhecidas como '*prozines*'. Em um ou em outro, os temas podem ser enfocados sob diversas formas: contos, poemas, documentários, quadrinhos, entre outros.

com isso nota-se o despreparo das próprias entidades competentes sobre a conduta do assunto.

O objetivo será sugerir um suporte aos professores, os quais, em grande maioria, não tiveram formação específica em seus cursos no currículo regular de Licenciatura. Uma reforma curricular justa, que abarque esses casos, é necessária a fim de suprir essa carência real de todos os cursos, pois é um círculo em que todos que estão inseridos saem perdendo: professores formados sem capacitação para trabalharem com estes casos, alunos sem formação adequada e uma sociedade mal formada. Dessa forma, o objetivo deste estudo é construir uma proposta de suporte possível a ser trabalhada em sala de aula.

CENÁRIO ESCOLAR BRASILEIRO

As escolas brasileiras, imersas no contexto histórico-social, em sua maioria, continuam com uma prática tradicional no seu quefazer didático pedagógico, e poucas conseguem desenvolver uma leitura crítica sobre os textos divulgados pelos meios de comunicação e também pelos textos trazidos no material escolar. Isso, em um trabalho com alunos sem déficit de aprendizagem, quando o assunto é a produção textual em educação especial, esta é deixada de lado.

Essa realidade acaba por contribuir para que a leitura e escrita destes alunos constituam, ainda, um luxo dado somente aos países mais desenvolvidos. Para os analfabetos, a linguagem oral, a dos símbolos, e a linguagem por meio da imagem são os únicos meios para comunicação. A linguagem verbo-visual é a única que pode ser utilizada em todas as circunstâncias, até mesmo com alunos com pequenos déficits.

Percebe-se que, ao longo da história, a imagem tem um papel de destaque, pois desde a Pré-História, passando pela Idade Média até o Renascimento, ela substituía a palavra. Nos afrescos das catedrais, o artista, através da imagem, transmitia de maneira palpável a criação do mundo e outros ensinamentos bíblicos, isto é, a linguagem visual é simples e universal.

Dondis (2007), em seus estudos sobre linguagem visual, justifica que a informação visual deve ser acessível a todos: “Deve ser ensinada e pode ser aprendida, mas é preciso observar que nela não há um sistema arbitrário e externo, semelhante ao da linguagem” (DONDIS, 2007, p. 86).

Segundo a referida autora, o alfabetismo verbal é atingido em um nível mais simples para efetuar e compreender as mensagens escritas.

Ainda de acordo com a autora, a comunicação visual foi deixada de lado, ao sabor do acaso, devido à separação entre arte e ofício nas escolas. Posto isso, Dondis afirma que:

[...] o sistema educacional se move com lentidão monolítica, persistindo ainda uma ênfase no modo verbal, que exclui o restante da sensibilidade humana, e pouco ou nada se preocupando com o caráter esmagadoramente visual da experiência de aprendizagem da criança . (DONDIS, 2007, p. 17).

Diante da fala de Dondis (2007), fica evidente a relevância do educador, pois cabe a ele a tarefa de compreender que a expressão visual “[...] não é nem um passatempo, nem uma forma esotérica e mística de magia” (DONDIS, 2007, p. 230), e sim uma oportunidade de introduzir uma leitura diferenciada, para que pessoas que tenham o domínio da linguagem verbal também dominem a linguagem visual. A proposta de trabalhar com *fanzine* abarca esses aspectos, pois, com o recurso, se instigaria a criação, motivando o aluno a escrever pequenos textos com possibilidades de desenhos sobre o assunto escrito.

O olhar de Dondis (2007) encontra consonância desde os Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), até a BNCC de 2017, que expressam a necessidade de apresentar a linguagem aos alunos em suas situações de comunicação verbal e não-verbal, e destacam a importância de se considerar as características dos gêneros na leitura e na produção dos textos. Ainda segundo este documento, “[...] não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com o outro, dentro de um espaço social” (BRASIL, 2017, p. 5). Desta forma, o uso do texto integra efetivamente com outros processos de interação social, dentro de um contexto amplo que abarca a linguagem e suas produções de sentido

Assim, utilizar, em sala de aula, a linguagem visual e verbal auxiliaria no processo de produção escrita de todos os alunos, sendo este um grande problema na educação de modo geral.

De acordo com a Constituição de 1988, em seu 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 (BRASIL, 1988).

Estas fragilidades constatadas reafirmam que, mesmo com toda a legislação vigente, que objetiva inserir várias formas de trabalhar com produções textuais, esta ainda não efetivou-se em sua totalidade.

JUSTIFICATIVA

Diante das fragilidades expostas, faz-se necessário que novos estudos e ações pedagógicas transformadoras promovam a inclusão do gênero midiático *fanzine* no cotidiano escolar a bem da educação inclusiva, visando sua consolidação, já que há várias tentativas de inserção, dos mais diversos gêneros, nas escolas, mas que ainda apresentaram lacunas, o que gera grandes preocupações.

Preocupação também é evidenciada na forma modesta como o termo *fanzine* nem aparece na Base Nacional Comum Curricular – BNCC e no Currículo Paulista – CP. As correntes conservacionistas não dialogam com o pensamento crítico-reflexivo.

Para Guimarães (2004), os conhecimentos transmitidos pelas escolas ainda estão focados em práticas educativas com visão conservacionista, para o autor “[...] superar essa tendência não significa negá-las, mas apropriá-las ao contexto crítico que pretendemos no processo educativo.” (GUIMARÃES, 2004, p. 31). Neste contexto, as práticas educativas que contemplam a razão e a emoção são essenciais na motivação dos educandos, porém, é necessária a introdução de ações pedagógicas de caráter crítico para a transformação de práticas, a fim de que os alunos ajam individual e coletivamente.

Diante dessas fragilidades e preocupações, justifica-se a relevância e a pertinência do estudo sobre o tema, pois o atual cenário da Educação do Estado de São Paulo se ocupa com a implementação do Currículo Paulista, num momento em que o Brasil e o mundo discutem os problemas relacionados à saúde versus pandemia, à economia, às questões ambientais, sociais, entre outras. Trabalhar com esses gêneros textuais significa expressar ideias sobre o presente com um olhar mais reflexivo sobre o mundo e crises mundiais.

Assim, esta pesquisa contribuirá para subsidiar o trabalho de leitura e produção de textos nas escolas, ampliando os conhecimentos

e proporcionando mais importância aos novos meios de se expressar, para todos os alunos, regulares ou não.

Diante do exposto, o ponto norteador deste trabalho em tela é propor um trabalho interdisciplinar com *fanzines* como gênero incentivador da produção textual, para tentar reverter o problema da produção textual nas escolas, olhando principalmente para os alunos de inclusão.

GÊNEROS DISCURSIVOS NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

A comunicação é indispensável para os seres humanos, é resultado das manifestações linguísticas, como a escrita e a oralidade. Segundo Bakhtin (2003), tais manifestações são bastante diversificadas, pois se relacionam às muitas esferas da atividade humana.

Sobre o emprego da língua, assim postula o filósofo russo:

[...] todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Tais enunciados refletem as condições e as finalidades de cada campo, não só pelo conteúdo ou pelo estilo da linguagem, isto é, “[...] pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional” (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Esses elementos estão unidos ao todo do enunciado e são determinados de acordo com a especificidade de cada campo da comunicação. Ainda segundo o autor, cada enunciado é individual, porém, cada campo da comunicação constrói seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais se denominam gêneros do discurso.

Para o teórico, os conceitos de língua, enunciado e gênero do discurso estão relacionados com o funcionamento da língua. Segundo o filósofo, as diversas esferas da atividade humana dão origem a vários gêneros do discurso, que são “relativamente estáveis”.

Bakhtin (2003) reformula o estudo dos gêneros que, para a clássica teoria aristotélica, se manifestava em termos de classificação. Segundo Machado (2010), Aristóteles, em sua Poética, classifica os gêneros como obras da voz, usando como critério a representação mimética, sendo a poesia, a representação da primeira voz; a representação da lírica, como da segunda; e a representação da épica, como a da terceira voz.

O filósofo russo, em sua pesquisa, assevera a necessidade de um estudo não apenas da retórica, mas das práticas prosaicas em que é oferecida manifestação de pluralidade. A partir desses estudos, o filósofo passa a considerar não a classificação da espécie, mas o dialogismo do processo comunicativo. A partir desse momento, ocorre o distanciamento entre a perspectiva bakhtiniana dos gêneros discursivos e a teoria clássica dos gêneros. É grande a diversidade dos gêneros. Para o teórico,

[...] a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Os gêneros estão no dia a dia dos sujeitos falantes, e é imensurável o repertório de gêneros utilizados inconscientemente. O discurso é moldado pelo gênero até nas conversas mais informais. Essas formas “[...] existem antes de tudo em todos os gêneros mais multiformes da comunicação oral cotidiana, inclusive do gênero mais familiar e do mais íntimo” (BAKHTIN, 2003, p. 264).

Para atender às necessidades da sociedade, os gêneros se modificam, alguns deixam até de existir, outros novos surgem; essa dinâmica é prevista pela teoria dialógica da linguagem. Sobre esse conceito, Bakhtin (2003) diz que o gênero é e não é, ao mesmo tempo, sempre é novo e velho, ao mesmo tempo. Esse fragmento explica o “relativamente estável”. Citemos como exemplo a carta, que, em épocas passadas, foi um meio de comunicação muito usado. Hoje, a carta perdeu o seu espaço para o email, devido à necessidade da sociedade em transmitir suas informações com rapidez. No entanto, o gênero carta não deixou de existir, sofreu apenas uma atualização para melhor atender à sociedade. Dessa forma, Bakhtin relaciona a

formação de novos gêneros ao aparecimento de novas esferas da atividade humana, com finalidades discursivas específicas.

Corroborando com essa ideia, temos o *fanzine*, termo que apareceu nos EUA, que é a junção de *fan* (ou *fã*, no aportuguesamento, com o sentido positivo de entusiasta, apaixonado), com *zine*, última sílaba de *magazine* (equivalente à publicação ilustrada), isso na década de 70. Com isso, o significado de *fanzine* é o de um *magazine* feito por fãs de um determinado assunto, em que escrever sobre algo que se tem afinidade é mais prazeroso para todos, principalmente por alunos que detêm de algumas limitações. Produzir *fanzine* com linguagem verbo-visual feitas por estes alunos é uma proposta para que estimulem variadas criações escritas.

A imagem, sendo uma linguagem não-verbal, complementa a comunicação humana e, de acordo com o contexto sócio-histórico, vem com registros de um modo de ser e pelo olhar do outro. Assim como todo signo é ideológico, toda linguagem é ideológica. Bakhtin/Volochinov esclarecem que:

[...] o signo e a situação social estão indissolúvelmente ligados. Ora, todo signo é ideológico. Os sistemas semióticos servem para exprimir a ideologia e são, portanto, modelados por ela. A palavra é o signo ideológico por excelência; ela registra as menores variações das relações sociais [...] se a língua é determinada pela ideologia, a consciência, portanto o pensamento, “atividade mental”, que são condicionadas pela linguagem, são modeladas pela ideologia. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 16).

Atrelado ao conceito bakhtiniano, Marcuschi (2002) acrescenta que, na atualidade, em pleno período conhecido como cultura eletrônica, o que se assiste é a um grande número de novos gêneros e de várias formas de comunicação, e essas novas formas baseiam-se nos gêneros já existentes.

Desse modo, os gêneros discursivos possuem uma relação com o espaço e o tempo, a qual Bakhtin chama de cronotopia. Enquanto o espaço é social, o tempo será sempre histórico. Em outras palavras, tanto na experiência quanto na representação estética, o tempo é organizado por convenções (MACHADO, 2010). Assim, o gênero nasce em uma determinada cultura e sofre modificações de acordo com o espaço e o tempo e, por isso, são tão antigos quanto as organizações

sociais e não podem ser pensados fora dessa dimensão espaço-temporal (BAKHTIN, 2003).

Dentro dos inúmeros gêneros discursivos existentes, destacamos o *fanzine*, que será o material proposto a ser trabalho como subsídio aos alunos, em especial aos com déficit de alguma natureza.

EDUCAÇÃO ESPECIAL

Apenas a partir do século XX as pessoas portadoras de alguma comorbidade passaram a ter uma melhor aceitação nas escolas, por muito tempo elas estiveram fora dos portões das escolas, à margem de uma sociedade excludente. Não que isso tenha sido superado, Paula (1996) assevera, ainda, que vivemos em uma sociedade que super valoriza a competição, a produção, o belo e o individualismo, então, pessoas com alguma limitação que foge a esses padrões preestabelecidos, são vistas como fora dessa rede social.

Mesmo com muitas discussões acerca dos alunos portadores de alguma deficiência, estes ainda são estigmatizados. O discurso por uma educação de equidade ganhou espaço após a Declaração de Salamanca, em 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que teceu documentos importantes sobre as práticas relacionadas à educação especial. Abenhaim (2005, p. 43) ressalta, entre outros princípios, que

"[...] as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz atender a essas necessidades".

Cabe ressaltar que o sistema educacional brasileiro enfrenta problemas na qualidade de ensino, o que deixa de lado a educação inclusiva. Abenhaim (2005) afirma, ainda, que atualmente, em sua maioria, as escolas se encontram muito aquém do que se deseja.

Neste processo, as instituições transmitem ensinamentos que acabam excluindo todos os indivíduos que estão fora do padrão previamente estabelecido, em que o caminhar junto se distancia cada vez mais, impossibilitando as trocas de experiências. Dessa forma, segundo a referida autora, muitos sonhos são interrompidos.

Gotti (1998) afirma que o processo vai além do chão da sala de aula, isto envolve a comunidade acadêmica, a formação de professores, alunos, pais, a sociedade, entre outros.

As escolas, em suas totalidades, são destituídas de infraestrutura para os mais diversos projetos inclusivos, tanto no aspecto físico como em recursos humanos. Para Tesini e Manzini (1999), a inclusão envolve diretamente a formação de professores e também políticas públicas voltadas a essas questões educativas, elaborando normas que atendam à desigualdade de pessoas portadoras de alguma deficiência.

METODOLOGIA

Com relação à natureza, esta pesquisa classifica-se como aplicada, pois seu objetivo é produzir e aplicar conhecimento para resolver um problema. Segundo Gil (2008, p. 27) a pesquisa aplicada “[...] tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos.”.

Nessa mesma direção, o Decreto Federal nº 5.798, de 2006, que regulamenta a Lei do Bem, entende, no seu Art. 2º, inciso II, como pesquisa aplicada “[...] os trabalhos executados com o objetivo de adquirir novos conhecimentos, com vistas ao desenvolvimento ou aprimoramento de produtos, processos e sistemas”.

Os objetivos classificam-se como exploratório, valendo-se da descrição de Triviños (1987), estes permitem ao pesquisador expandir sua experiência sobre um determinado assunto.

No sentido de melhor delimitar esse modelo, os achados de Gil foram de suma importância, ao descrever que:

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis (GIL, 2008, p. 27).

Ela se caracteriza como exploratória e, ainda, se apropriará com o modelo da pesquisa descritiva. De acordo com Gil (2008, p. 28):

As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a

atuação prática. São também as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais, empresas comerciais, partidos políticos etc.

Corroborando com os dizeres de Gil (2008), esta pesquisa, em seu caráter exploratório, visa versar um assunto pouco discutido e com uma literatura muito escassa no que se refere a trabalhar com gênero *fanzine* como motivador aos alunos especiais.

Um questionário aplicado aos professores de uma escola de ensino médio da rede estadual de SP, do Vale do Paraíba, orientou este trabalho. As perguntas foram agrupadas em Gêneros Textuais versus Currículo Paulista e Formação Docente para educação especial. A pesquisa foi feita com nove professores de Língua Portuguesa.

Perguntas como: “Você conhece o Currículo Paulista, documento norteador da educação da Rede estadual de ensino do Estado de São Paulo?”; “Você teve alguma orientação da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC), da Diretoria de Ensino, do Núcleo Pedagógico ou dos Professores Coordenadores para implementação do Currículo Paulista na educação especial?”; “Na sua opinião, quais são os entraves ou possibilidades para que a escola possa contemplar os princípios e objetivos que estão preconizados nas Diretrizes Curriculares Nacionais, no que se refere a trabalhar com Gêneros multimodais?”; “Você julga importante a formação interdisciplinar continuada para atender o que está preconizado nos documentos norteadores de Língua Portuguesa – Gêneros textuais, principalmente como motivador na produção textual auxiliando os alunos com alguma dificuldade?”.

DISCUSSÃO

Cerca de 85% dos professores relatam conhecimento sobre a implantação do currículo paulista, porém, comentaram que muito pouco foi discutido sobre a implantação do documento. As discussões, de fato, só vieram à sala dos professores neste momento pandêmico, em que parte do horário é cumprido em reuniões pedagógicas *online*, no site aberto pelo governo, para se cumprir parte da jornada semanal. Os professores relataram, ainda dentro dessa pergunta, que especialistas discutem o tema, mas a efetivação das ideias não se concretizam em sua realidade, pois existe uma série de fatores que impedem a realização, desde falta de material até um datashow ter que ser dividido entre vários professores de um mesmo período. Os

entraves maiores para a efetivação, na prática do que está preconizado no documento para este grupo de professores, foram a falta de material e também orientações sobre o assunto, todos (100%) comungam com essa perspectiva.

Destes nove professores pesquisados, oito sentem falta de uma formação continuada que atendam o que está preconizado no Currículo Paulista, estes acrescentaram não ter tido essa formação em suas licenciaturas; neste grupo, três professores fizeram faculdade à distância, alegando que o assunto não foi abordado no período em que fizeram o curso. Desta forma, verifica-se, dada a devida importância da implementação deste novo currículo, que os professores, engrenagens neste processo, não tiveram uma formação adequada, na qual discussões produtivas a respeito fossem feitas. Estes professores sentem necessidade de maior capacitação de trabalhar com o que, de fato, está preconizado, mas neste impasse, verifica-se que nem material básico para dar aula a instituição possui.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Koch (1997; 2006), Schneuwly e Dolz (2004) e Nóvoa (2017), essa proposta teve como pressuposto alegar que a formação interdisciplinar e continuada do docente representa um recurso no enfrentamento dos problemas que os alunos com alguma deficiência possuem, como a defasagem em produção textual. Ela pode ser revertida por meio da implementação do gênero *fanzine* como incentivador na produção escrita, uma vez que trabalhar com múltiplos gêneros faz despertar o interesse em escrever pequenos textos de interesse do próprio aluno, e não por imposição de seu professor.

Verificou-se que há muitas barreiras existentes nesse processo, desde a falta de material didático e também de orientações e estratégias pedagógicas que contemplem as lacunas deixadas desde a formação até mesmo à secretaria de educação. Há uma falta de conexão entre realidade e o próprio currículo paulista. Alguns profissionais próximo da aposentadoria consolidaram suas técnicas de ensino, estes nem param para fazer uma avaliação de seu trabalho ou mesmo sua formação. Enquanto isso, a velha e boa amiga lousa e material impresso ficam pouco convidativos para todos os alunos, estudantes com variados perfis sentem dificuldade em se relacionar

apenas com estes recursos; a diversidade de trabalhar com múltiplos gêneros daria uma variedade nas aulas, em que todos os alunos seriam os protagonistas de suas obras.

Para uma pedagogia mais flexível que retome as premissas da educação inclusiva, precisamos trabalhar com inúmeros métodos de apresentação de conteúdos curriculares, mediação da aprendizagem e envolvimento, de fato, entre professores e o que se preconiza nos documentos; em outros termos, é necessário diversificar os formatos dos materiais didáticos usados em sala de aula, alinhar as estratégias e as inter-relações no contexto diário a todos os alunos e, acima de tudo, fortalecer a formação dos professores em suas licenciaturas.

REFERÊNCIAS

Abenham, E. (2005). Os Caminhos da inclusão: breve histórico. Em A. M. Machado, A. J. Veiga Neto, M. V. O. Silva, R. G. Prieto, W. Rannã & E. Abenham (Orgs.), *Psicologia e Direitos Humanos: Educação Inclusiva, direitos humanos na escola* (pp. 39-53). São Paulo: Casa do Psicólogo.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. (Trad. do russo Paulo Bezerra). 4ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. (Volochínov), *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 14ª ed., São Paulo: Hucitec, 2010. . (Original russo – 1929)

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base*. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez site.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2019.

COSTA, S. R. A apropriação de “gêneros discursivos” na escola: contribuição ao ensino/aprendizado de língua materna. In: *Symposium: Revista Científica*. Lavras: v.1, n.1, p.60-66, jan/jul/2003.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.

DONDIS, D. A. Sintaxe da linguagem visual. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

_____, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

Gotti, M. O. (1998). Integração e Inclusão: nova perspectiva sobre a prática da educação especial. Em M. C. Marquize, M. A. Almeida, E. D. O. Tanaka, N. N. R. Mori & E. M. Shimazaki (Orgs.), Perspectivas multidisciplinares em educação especial (pp. 365-372). Londrina: Ed. UEL.

KOCH, I. G. V. 2004. Introdução à Linguística Textual: Trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes.

_____. 2002. Desvendando os segredos do texto. São Paulo: Cortez.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Procedimentos para estudo de gêneros discursivos da escrita. Revista intercâmbio, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC - SP, ISSN 1806-275X, 2006.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (Org.). Bakhtin: conceitos-chave. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2010., p.167-176.

MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua? Em Aberto, Brasília, ano 16, nº 69, jan/mar. 1996, p. 63-81.

MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). Hipertexto e gêneros digitais. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MYKLESBUST, H.M. Distúrbios de aprendizagem: princípios e práticas educacionais. Tradução de Marília Zanella Sanvincente. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1987

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa, v.47, n.166, p.1106-1133, dez. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/198053144843>> . Acesso em: 10 fev. 2020.

Paula, L. A. L. (1996). Ética, cidadania e educação especial. Revista Brasileira de Educação Especial, 12(4), 91-107.

SANCHEZ, E. Estratégias de Intervenção nos problemas de leitura - in COLL, PALACIOS, MARCHESI (Org). Desenvolvimento Psicológico e Educação. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995 .

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SHAW, H. Dicionário de Termos Literários. 2ª ed., Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1982.

TESINI, S. F., & Manzini, E. J. (1999). Perspectivas de professores que trabalham com deficientes mentais sobre a proposta de inclusão na rede oficial de ensino. Em E. J. Manzini (Org.), Integração do aluno com deficiência: perspectiva e prática pedagógica, (pp. 85-96). Marília: UNESP.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

CAPÍTULO 9

CONCEITO E FUNCIONALIDADE DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Tiago Rodrigues de Barros

1. INTRODUÇÃO

As Salas de Recursos Multifuncionais foram instituídas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008. Assegurou-se, dessa forma, para todos os acometidos por determinadas deficiências, matrículas em escolas de ensino regular, estabelecendo diretrizes para criação de políticas públicas e práticas pedagógicas, voltadas para a inclusão escolar.

A oferta desse serviço possui como principal objetivo identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, com foco na eliminação das barreiras para a plena participação dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, em prol da autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2009). O trabalho desenvolvido nessas condições deve possuir um caráter cooperativista, condição fundamental para que o Atendimento Educacional Especializado cumpra sua função. Para compreender a educação especial como uma transversalidade dentro do processo, é preciso assumir a necessidade da construção de uma cultura inclusiva, em que haverá participação de todos que formam a equipe escolar.

Nesse sentido, faremos uma análise na temática: Conceito e funcionalidade das Salas de Recursos Multifuncionais. Realizou-se uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, baseada em periódicos, artigos científicos, revistas especializadas, em publicações que discorram sobre o assunto, sites confiáveis, dentre outros. Teóricos como Gil, Fonseca, Santos-Lima, Montoan, Facion e demais nomes, além de documentos oficiais também foram consultados.

O principal objetivo dessa pesquisa foi descrever sobre o conceito e a funcionalidade das Salas de Recursos Multifuncionais, bem como pautar ações do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais e seus benefícios. Para nortear o objetivo apontado, foram trabalhados aspectos que puderam abordar ideias, teorias e reflexões sobre as Salas de Recursos Multifuncionais Educação, divididos em dois subcapítulos: "Trajetória de Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais"; "As Salas de Recursos Multifuncionais: conceito e funcionamento" e as Ações do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais e os seus Benefícios.

O desenvolvido nessa pesquisa contribuirá para outros estudos e para interessados pelo assunto. A Educação Especial, no sentido da Educação Inclusiva, de maneira geral, as Salas de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado são temas que devem ser mantidos em constante debate. Temos convicção que a sociedade busca equidade para todos os indivíduos e proporciona oportunidade a todos. Cumprindo com os objetivos traçados pelas Salas de Recursos Multifuncionais, esses alunos terão oportunidades de aprimorar e ter, de forma acessível, novos conceitos que atenderão às individualidades.

2.- A IMPLEMENTAÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

No Brasil, em 2006, decretada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, por intermédio do Decreto nº 6949/2009, assume-se o compromisso de garantir, às pessoas com deficiência, o acesso a um sistema educacional inclusivo, em todos os níveis. Nesse norte, é organizada a inserção das salas de recursos multifuncionais, com recursos e apoio pedagógico para atender todos os alunos, público da educação especial, matriculados no ensino regular. O MEC/SECADI, por intermédio da Portaria Ministerial Nº 13/2007, instituiu o Programa Implementação de Salas de Recursos Multifuncional. Esse programa integra o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e o Plano Nacional do Direito da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite.

A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, assegura o pleno acesso dos estudantes público-

alvo da educação especial no ensino regular, em igualdade de condições com os demais estudantes; além de disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino; e promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar (BRASIL, 2009).

O MEC/SECADI, no intuito de atingir esses objetivos, realizou determinadas ações que viriam garantir êxito: disponibilizou recursos financeiros advindos do PDDE – Escola Acessível, aquisição e entrega de materiais para atender à demanda, cadastramentos das Unidades de Ensino, adequação do espaço físico garantindo acessibilidade, dentre muitas outras ações que viriam a favorecer, com excelência, a implementação das salas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define a Educação Especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços e o atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar, aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular. (MEC, 2008, p. 48).

O Decreto Nº 6.571, de 2008, no âmbito da FUNDEB, garante a matrícula dos estudantes, alvo da educação especial, tanto em uma classe comum, da rede pública de ensino, como também em outra matrícula na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Dessa maneira, em 2011, o Decreto Nº 7611/2011, complementando o decreto anterior, vem garantir que as salas de recursos multifuncionais serão ambientes equipados com mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para melhor atender os estudantes com necessidades especiais.

Foram, também, definidas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, com base na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) Nº 4/2009. Essas diretrizes estabeleceram, no seu Art. 5º, que:

O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas

sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios.

Fica garantido, por meio desse decreto, o acesso às salas do ensino regular a todos os portadores de necessidades especiais, ratificando-se, assim, as orientações que irão definir a construção de um sistema educacional inclusivo, conforme ditam os incisos I e III, do Art. 1º, desse decreto:

O dever do estado com a educação das pessoas público alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes: I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência.

As escolas e toda comunidade escolar deverão planejar uma nova forma de organização, que venha garantir o cumprimento e os objetivos das novas práticas de ensino. As propostas pedagógicas deverão ser voltadas para que sejam percebidas as dificuldades individuais e, dessa forma, ofereçam condições para que todos consigam frequentar o ensino regular e o contraturno.

Em 2010, a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, das Diretrizes Nacionais da Educação Básica, no seu § 1º, do Art. 29, reafirma a necessidade dessa nova organização pedagógica, definindo que:

Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização ofertado em sala de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Após homologação da Resolução Nº 4, em dois de outubro de 2009, garantiu, definitivamente, o direito à dupla matrícula, dos alunos com necessidades especiais, nas redes públicas de ensino regular e nas Salas de Recursos Multifuncionais e, também, o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Sabendo que o AEE é complemento à escolarização dos portadores de necessidades especiais, “As Salas de Recursos Multifuncionais – SRM, são salas dentro da própria escola, as

atividades desenvolvidas por esses alunos ocorrem por intermédio de estratégias de aprendizagem, com base em um novo modo do fazer pedagógico, favorecendo a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (BRASIL, 2007)”. Esse atendimento é realizado por meio de tecnologia assistida, contribuições adaptadas às necessidades dos alunos, atividades complementares. Essa conduta pode assegurar uma melhor e maior assistência às limitações dos alunos, proporcionado a integração, social e educacionalmente dos alunos.

2.1 As Salas de Recursos Multifuncionais: conceito e funcionamento

Com o objetivo de melhor atender às individualidades e às necessidades dos alunos, as Salas de Recursos Multifuncionais não foram criadas para substituir a frequência dos alunos nas salas de ensino regular, sendo necessário que estejam matriculados em uma escola de ensino regular. Possuindo um caráter complementar e suplementar de acessibilidade dos estudantes, em relação ao conhecimento.

O Atendimento Educacional Especializado é oferecido em salas, no interior da própria escola, no entanto, necessariamente, essas salas devem ser organizadas de acordo com as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (MEC/SEESP, 2009). Dentro dessa política, o público-alvo desse atendimento são alunos que apresentam impedimentos físico, intelectual, mental ou sensorial de longo prazo, quando esses impedimentos obstruem a participação plena e efetiva do aluno, no meio social, em igualdade de condições com as demais pessoas.

São, também, alvo dessa política, os alunos que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Estão incluídos nesse quadro, os alunos com autismo clássico, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Transtorno Degenerativo da Infância (psicoses) e transtornos invasivos não especificados. Por fim, os alunos com altas habilidades ou superdotação: aqueles que possuem um potencial elevado e grande

envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas – intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade – (BRASIL, 2007).

Para que haja a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, a escola deve estruturar um planejamento, constando no Projeto Pedagógico da instituição. Nesse projeto, deverá constar todas as necessidades para a devida organização desse atendimento. É preciso que exista o espaço físico para o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais, sendo que, além do espaço físico, tenha-se os mobiliários adequados, os materiais didáticos, os recursos pedagógicos e de acessibilidade, e também equipamentos específicos. Os alunos matriculados estarão condicionados à matrícula no ensino regular da própria escola ou em outra escola regular e devem estar, devidamente, registrados no Censo Escolar MEC/INEP.

O Plano do Atendimento Educacional Especializado precisa identificar as necessidades educacionais específicas dos estudantes, definindo os recursos necessários para que as atividades possam ser desenvolvidas; e definindo, também, o cronograma de atendimento dos alunos. Essas salas foram criadas com o propósito de contribuir e mediar o processo de inclusão dos alunos no ensino regular. Para tanto, ofereceria, no contraturno, o Atendimento Educacional Especializado, conforme legislação própria.

Esse atendimento especializado foi uma das inovações trazidas pela Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). A prestação desse serviço “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008).

O Atendimento Educacional Especializado, nas Salas de Recursos Multifuncionais, complementa a formação dos alunos, tendo em vista a autonomia desses estudantes, tanto na escola como fora dela. São oferecidos os conteúdos de Língua Brasileira dos Sinais – LIBRAS e LIBRAS tátil; Alfabeto Digital; Tadoma; Língua Portuguesa, na modalidade escrita; Sistema Braille; Orientação e Mobilidade; Informática Acessível; Sorobã (ábaco); Estimulação Visual; Comunicação Alternativa e Aumentativa – CAA; Desenvolvimento de Processos Educativos, que favorecem a atividade cognitiva dos alunos. Os processos de ensino e de aprendizagem são desenvolvidos,

favorecendo os alunos pelo fato de que todos eles são acompanhados pelas famílias. Os Planos de Ação das atividades do AEE são elaborados juntamente com os familiares. As famílias fazem parte das reuniões, das visitas, das entrevistas e de todas as etapas que constituem o planejamento. Há uma cooperação mútua entre a escola e a família.

Os professores das Salas de Recursos Multifuncionais exercem suas atividades de comum acordo com os coordenadores pedagógicos, supervisores e gestores das escolas. Esse processo de cooperação beneficia os alunos e a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos discentes.

Os professores responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado produzem, elaboram e identificam as melhores atividades e recursos pedagógicos que favorecem, por meio de acessibilidade e estratégias, tendo em vista as necessidades específicas do educando, de modo que possam elaborar um planejamento para direito atender à cada necessidade individual. Assim, busca-se reconhecer as necessidades e habilidades dos alunos, oferecendo os melhores caminhos para alcançarem os objetivos traçados. São atribuições dos professores do AEE: produzir materiais didáticos pedagógicos adequados para cada situação; elaborar e executar o plano de ação, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos educacionais e de acessibilidade, de maneira que esse plano deva ser revisitado e atualizado, de acordo com a necessidade; organizar o tipo e a quantidade de atendimentos, semanais/mensais para cada aluno, o prolongamento ou redução do tempo de atendimento de cada aluno, que dependerá da evolução de cada um; e acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, observando e analisando as distorções, a pertinência, os limites desses recursos, nesse e em outros ambientes escolares, orientando, também, as famílias e os colegas de turma quanto ao uso dos recursos (BRASIL, 2009).

O trabalho desenvolvido pelo professor do AEE e os demais professores, de forma conjunta, pode garantir a participação dos alunos em todas as atividades escolares e a readequação do trabalho e das estratégias, após analisada a atuação dos alunos. Nesse ínterim, os profissionais ensinam como utilizar os recursos de tecnologia assistiva, ou seja, as tecnologias da formação e comunicação; a

comunicação alternativa e aumentativa; os softwares específicos; os códigos, linguagens e todos os demais. Além de todas essas atribuições, os docentes promovem atividades e espaços de participação das famílias e a interface com os serviços de saúde, assistência social e outros (BRASIL, 2009).

Com a construção de um novo pensamento, um olhar diferenciado e compreendendo o papel de cada um, a relação de equidade pode ser garantida pelo acesso, participação e aprendizagem dos alunos. A proposta da educação inclusiva requer a participação de todos os profissionais da escola, em benefício da inserção efetiva. A inclusão não pode ficar restrita apenas à Sala de Recursos Multifuncionais, é necessário que toda a escola esteja organizada e sintonizada para que o objetivo principal seja alcançado: educação de qualidade, acessível e equidade.

CONCLUSÃO

Quando nos referimos à implementação das políticas inclusivas, em que é garantida a matrícula de portadores de determinadas deficiências, em salas de aulas regulares, busca-se garantir o direito à educação de qualidade a todos, como fator de equidade. Respaldados na Constituição Federal de 1988, a qual estabelece que a esses alunos seja garantido o Atendimento Educacional Especializado, a Resolução N°4/2009, organizado a partir, predominantemente, de oferta no contraturno em Salas de Recursos Multifuncionais.

Nessa ótica, o estudo foi pautado considerando-se a trajetória de implementação das Salas de Recursos Multifuncionais, o conceito e a funcionalidade dessas salas, bem como as ações e os benefícios das salas e do Atendimento Educacional Especializado.

De acordo com Santos-Lima (2010), deve-se romper com as barreiras impostas e tramadas no social, oferecendo, assim, ao aluno, o direito de ser reconhecido como sujeito. Além disso, espera-se promover a aprendizagem e o desenvolvimento deste aluno, apesar das suas dificuldades pessoais, institucionais ou sociais.

Para efetivarmos a inclusão nas escolas, faz-se necessário o envolvimento de todos da comunidade escolar. O ambiente integrador de toda comunidade se dá através da participação de todos em prol

dos objetivos propostos, efetivando-os nas ações coletivas ou individuais (SANTOS-LIMA, 2010).

Tendo como objetivo apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, disponibilizado de forma a complementar ou suplementar aos estudantes com necessidades individuais – matriculados em classes comuns do ensino regular –, assegurando-lhes condições de acesso, e novas ferramentas para aprimorar seus conhecimentos, o Programa disponibiliza um conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de atendimento educacional especializado.

A unidade de ensino deve oferecer o espaço físico para implantação dos equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos de acessibilidade. Segundo Montoan (2008), a educação especial somente transcorre e complementa as etapas da Educação Básica e Superior, sendo considerada uma modalidade, e não constitui um nível de ensino, assim, nada mais justo que entendê-la e aplicá-la como modalidade de ensino.

O estudo buscou identificar a situação atual das Salas de Recursos Multifuncionais e do Atendimento Educacional Especializado, trazendo reflexões para que surjam novos questionamentos em relação à inclusão escolar e seus processos, percursos e desafios.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Educação: um tesouro a descobrir; relatório para a UNESCO da Comissão sobre Educação para o século XXI*, 2019. Disponível em: dhnet.org.br. Acesso em: 05/01/2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 05 de outubro de 1988.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394 promulgada em 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996.

_____. *Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____, Ministério da Educação. *Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Física*. Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. SEESP / SEED / MEC. Brasília: Distrito Federal, 2007.

_____, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, 2008. Disponível em: www.mec.gov.br/secadi. Acesso em: 09/01/2021.

_____, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. *Manual do Programa Escola Acessível*, 2011. Disponível em: www.mec.gov.br/secadi. Acesso em: 09/01/2021.

_____, Presidência da República. *Decreto nº 6.751*, de 17 de março de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art.60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, nº188, 18 de setembro de 2008. Seção 01. p.26.

_____, Presidência da República. *Decreto nº 6.949*, de 25 de agosto de 2009. Promulga a 21 22 Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Diário Oficial da União, Brasília, nº 163, 26 de agosto de 2009. Seção 01. p.3.

_____, Presidência da República. *Decreto nº 7.611*, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá providências. Diário Oficial da União, Brasília, nº 221, 18 de novembro de 2011. Seção 01. p.12.

_____, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 04*, de 02 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União Brasília, nº 190, 05 de outubro de 2009. Seção 01. p.17.

_____, *Lei nº 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência*. Disponível em: [www.planalto.gov.br > ccivil_03 > leis >](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis). Acesso em: 09/01/2021

_____, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. *Nota Técnica nº11 de 2010*. Dispõe sobre Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional

Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas em escolas regulares. Disponível em: www.mec.gov.br/secadi. Acesso em: 09/01/2021.

BUENO, Silveira. *Minidicionário da língua portuguesa*. 2. ed. São Paulo: FTD, 2007.

BUENO, J. G. S. *Formação de professores: generalistas ou especialistas?* Revista Brasileira de Educação Especial. Marília/SP: v. 3, n. 5, p. 7-25, 2007.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”*. Editora Mediação. 2011.

FACION, José Raimundo (org.) *Inclusão escolar e suas implicações*. Curitiba: Ibpex, 2009.

FONSECA, João José Saraiva. *Metodologia da Pesquisa Científica*. Universidade do Ceará, Disponível em: Acesso em: 09/01/2021.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F de; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MONTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

_____, Maria Teresa Eglér *Integração x Inclusão: Escola (de qualidade) para Todos*. Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação, 1993.

_____, Maria Teresa Eglér. *A integração de pessoas com deficiência*. Contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 2004.

_____, Maria Teresa Eglér. *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SANTOS-LIMA, Helen Tatiana. *O papel do professor no contexto inclusivo: uma reflexão a partir da teoria da subjetividade*. E-Revista Facitec, v.4, n.1, Art.4, jan-jul, 2010.

CAPÍTULO 10

APRENDIZAGEM, INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

Francisco Leilson da Silva¹

INTRODUÇÃO

A Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 (LBI), promulgada em julho de 2015, que entrou em vigor em 2 de janeiro de 2016, usou, como premissa, punir atitudes discriminatórias em relação às pessoas com deficiência, e, portanto, a referida Lei garante direitos e promove igualdade de condições e incorpora mudanças no campo da educação (BRASIL, 2015). Com base neste contexto, atualmente, a inclusão de pessoas com deficiência é garantida além da igualdade, mas também as mesmas possibilidades e recursos tecnológicos.

Já quanto ao aspecto dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas salas de aula comuns, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu na Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, com a proposta de flexibilizações e adaptações curriculares, instrumentalizando e deixando com significado prático os conteúdos básicos, metodologias de ensino, recursos didáticos e tecnológicos diferenciados, e processos de avaliação relacionados ao projeto

¹ Doutorando no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (Universidade Federal do Rio Grande do Norte) e no Programa de Ciências de Educação (Universidad Columbia). Mestre em linguagem (Universidade Federal do Rio Grande do Norte). Especialista em Língua Espanhola (Faculdades Integradas de Jacarepaguá). Especialista em Ensino/Aprendizagem de Língua Portuguesa (Universidade Federal do Rio Grande do Norte). Especialista em Psicopedagogia (Universidade Federal do Rio Grande do Norte). Graduado em Letras - Habilitação Português (Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy). Graduado em Espanhol (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte). Graduado em Pedagogia (Universidade Federal do Rio Grande do Norte). Foi bolsista de iniciação científica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Professor na Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte. E-mail: psileilson@hotmail.com

pedagógico da escola. Além disso, em 2015, entrou em vigor a Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com Deficiência (Lei nº 13.146, 2015). Esta lei, no Art. 3º, refere-se ao desenvolvimento do *design* universal como uma forma de acessibilidade, isto “[...] significa o *design* de produtos, ambientes, programas e serviços a serem utilizados, na medida do possível por todas as pessoas” (BRASIL, 2015).

Em relação à Tecnologia Assistiva, Galvão Filho (2012) aponta que o conceito brasileiro inclui métodos, estratégias, práticas e serviços na direção horizontal. Nesse sentido, a definição do Brasil foi ampliada e pode causar confusão, pois o conceito invadiu outras áreas do conhecimento que foram consolidadas, o que também envolve estratégias, práticas e serviços para pessoas com deficiência, como a educação.

O progresso real da ciência, tecnologia e inovação caminham com a expansão de uma nova visão para a inclusão social, a fim de que os privilégios das possibilidades e potenciais que se têm no cenário atual se tornem cada vez mais ao alcance (GALVÃO FILHO, 2015). No entanto, há uma necessidade urgente de maior efetividade e sistematização das políticas públicas e consistentes em desenvolver novas práticas, como o estabelecimento de centros de referência em tecnologia assistiva e acessibilidade.

Em seu trabalho, Goulart e Leite (2007) afirmaram que ainda existe muito a ser feito para melhorar as condições de vida das pessoas com deficiência. É compreensível que a primeira atitude seja usar o paradigma inclusivo como base para a mudança, a fim de alcançar a melhoria desejada. Por isso, a sociedade deve tratar as pessoas com deficiência como parte integrante do ambiente.

Em muitos casos, do modo como relatou Aranha (2004), as ações de flexibilização e adequação não atendem às necessidades educacionais de pessoas com graves comprometimentos ou com severas limitações, decorrentes da condição da deficiência e do transtorno, as quais inviabilizam, por sua vez, o acesso à inclusão. No entanto, as formulações de currículos específicos, para quadros de deficiência intelectual grave e de autismo típico, podem ser consideradas adaptações, na medida em que toda a estruturação curricular produzida se dá em função das especificidades do aluno.

Diante do contexto exposto no decorrer dessa introdução, tem-se as seguintes problemáticas relacionadas à inclusão de crianças com deficiência nas atividades de aprendizagem escolar. As análises para

essas questões dão suporte à discussão sobre a importância de conhecer os desafios da inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular e os métodos tecnológicos que ajudarão nesse processo.

O presente trabalho teve como meta principal, a realização de um estudo a respeito dos desafios e possibilidades para a inclusão da pessoa com deficiência, na inclusão social e aprendizagem escolar. Finalmente, o trabalho aqui exposto busca se deter na abordagem em relação à pessoa com deficiência na escola regular, abordando recursos tecnológicos como instrumentos.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

No Brasil, as políticas públicas direcionadas para as pessoas com deficiência tiveram início no ano de 1973, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), por iniciativa do Ministério da Educação. Décadas após, mais precisamente no ano de 2003, foi efetivado pelo MEC o Programa de Educação Inclusiva, com o intuito de promover a diversidade educacional, bem como viabilizar as transformações nos sistemas de ensino para fomento da educação inclusiva; permitindo, portanto, um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do acolhimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade (BRASIL, 2003).

A educação inclusiva está resguardada na Constituição Federal de 1988. Em seu artigo 205, estabelece a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família. Visa o desenvolvimento pleno da pessoa, preparando-a para a cidadania e qualificação do trabalho; e o artigo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) que, em seu artigo 59, estabelece, aos sistemas de ensino, condições específicas para uma oferta equitativa e qualitativa (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996).

Descrito por Rosa *et al.* (2014), várias leis federais, estaduais e municipais foram promulgadas para implementar o compromisso assumido na Declaração Salamanca, em que todas as crianças deveriam estar na sala de aula, independentemente de suas condições física, psicológica e linguística.

A Declaração de Salamanca aborda sobre o princípio fundamental da educação inclusiva, seus deveres e as “orientações para ações em níveis regionais e internacionais no capítulo III – 7:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Diante do respaldo legal que a Declaração de Salamanca traz, a educação inclusiva deve assegurar uma educação de qualidade e a aprendizagem do aluno não pode ser comprometida, suas limitações não podem ser dadas como empecilhos para seu atendimento na rede regular de ensino. Devem estar à disposição: os recursos adequados e um currículo escolar preparado para receber cada indivíduo, independente de sua necessidade ou dificuldade.

Apoiada pelo Estatuto da pessoa com Deficiência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estipula que a criança com deficiência mental e/ou intelectual deve ser inserida na escola e ter um professor auxiliar específico para promover seu desenvolvimento.

Segundo Pelossi e Nunes (2011), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece os deveres e direitos de todos envolvidos no processo educacional, trazendo um conceito do que seria escola inclusiva:

O conceito de escola inclusiva implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita os professores prepara e adaptação, para oferecer educação de qualidade a todos, inclusive, para os educandos que apresentam necessidades especiais (BRASIL, 2001, p .40).

Promover a inclusão não é matricular os alunos com necessidades numa sala de aula dita regular, mas preparar a escola e os professores para trabalhar as práticas pedagógicas, incluindo os alunos com

necessidades especiais, e os preparando, dentro do que a sua necessidade permitir, para o desenvolvimento cognitivo.

O USO DOS RECURSOS DA TECNOLOGIA NA PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Soluções tecnológicas têm sido aplicadas a indivíduos com autismo. O uso de computadores e, especialmente, ambientes de aprendizagem digital adaptados aos interesses e necessidades dos sujeitos são relevantes e importantes no desenvolvimento e na interação de pessoas com autismo. De acordo com Bittencourt e Francisco (2015), pesquisas já demonstravam uma visão dos processos de interação estabelecidos em ambientes digitais, considerando o TEA, em que o uso desses ambientes foi relevante no desenvolvimento da interação social de sujeitos com autismo. Para Passerino (2005), é necessário estabelecer estratégias a serem aplicadas em diferentes ambientes educacionais, para que a inserção da tecnologia possa agregar o diferencial qualitativo na promoção da interação social de sujeitos com autismo.

A tecnologia assistiva pode atender às necessidades especiais dos alunos autistas e permitir que eles vivenciem um aprendizado mais independente. Três categorias de tecnologia assistiva são: alta, média e baixa, e podem ser usadas para melhorar as habilidades de comunicação, organização, motivação, habilidades, independência e atenção dos alunos com TEA (MYLES, 2009).

A tecnologia assistiva fornece as acomodações necessárias, e reduzir a quantidade de apoio direto ao professor tem o potencial de beneficiar indivíduos de todos os níveis dentro do espectro, devido à sua diversidade de aplicações, facilidade de uso e capacidade de abordar todas as áreas de déficit – comunicação, habilidades sociais, e acadêmicas (SMITH e ENNIA, 2011).

Habilidades sociais apropriadas podem ser aprendidas através de intervenção cuidadosa e intensiva (Durand, 2005). A utilização de vídeo foi usada com sucesso para ensinar os alunos: conversação e habilidades, comunicação social, percepção emocional, solicitação espontânea, iniciação social e tomada de perspectiva (D'ATENEO *et al.*, 2003).

A INSERÇÃO DO ALUNO AUTISTA NA ESCOLA REGULAR

As características clínicas da síndrome afetam as condições físicas e mentais do indivíduo, aumentando a demanda por cuidados, gerando, assim, a dependência de pais e/ou cuidadores. Constitui-se, dessa maneira, uma possível situação estressora para familiares desta criança com espectro autista, pois a família se sente incapaz diante do desafio de ajustar seus planos e expectativas quanto ao futuro, além da necessidade de adaptar-se à intensa dedicação e prestação de cuidados das necessidades específicas do filho (SCHIMIDT, 2003).

Embora as crianças com autismo apresentem dificuldade de interação e comunicação, a inclusão delas no ambiente escolar é importante para a promoção da linguagem e o desenvolvimento cognitivo. Segundo Salomão (2012), ao citar Vygotsky (2007), a relevância dos aspectos sociais da interação para o processo de aquisição da linguagem é indiscutível, tendo em vista que o desenvolvimento da comunicação é fundamentalmente interacional, sendo de grande importância os comportamentos verbais e gestuais.

Para que a interação e a comunicação das crianças autistas ocorram de modo satisfatório e para que elas consigam manter uma qualidade de vida, se faz necessária a inclusão, inicialmente, no grupo social e, depois, na escola, sendo esta um dos espaços que favorecem o desenvolvimento infantil; tanto pela oportunidade de convivência com outras crianças quanto pelo importante papel do professor, cujas mediações favorecem a aquisição de diferentes habilidades nas crianças. De acordo com Höher Camargo e Bosa (2012), o contexto escolar oportuniza contatos sociais, favorecendo o desenvolvimento da criança autista, assim como o das demais crianças, na medida em que convivem e aprendem com as diferenças.

Porém, no caso da criança autista, esse desenvolvimento sociocognitivo não ocorre somente através do trabalho do professor, mesmo diante das políticas públicas, atualmente existentes, é importante que os pais se façam presente e apoiem o trabalho desenvolvido pela escola. A participação dos pais é um dever descrito desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, na CF/88, na Declaração de Salamanca de 1994, e também pautada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

Pensar em Políticas Públicas e Educação Especial, bem como Inclusão educacional escolar, nos remete às leis que amparam e que

demarcaram os principais avanços em termos de inclusão de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) na escola comum. Como as principais Declarações e Resoluções que amparam o direito à educação, temos a Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948), que deflagra que toda a criança tem direito à educação; e a Declaração Mundial, sobre Educação Para Todos, proferida em Jomtien, na Tailândia, que fundamenta a educação como um direito de todos, e destaca, como real papel da escola, a garantia de aprendizagem (TERRA, 2016).

Entre outros documentos constitucionais, temos a Declaração de Salamanca, que é de suma importância por servir de referência para a implementação de políticas públicas para a inclusão escolar; por instituir a educação inclusiva como compromisso mundial, e contemplar o encorajamento, por parte das instituições, frente à participação dos pais e das comunidades (TERRA, 2016).

Mesmo que a legislação diga que é dever incluir a criança no ambiente escolar, no caso específico do autista, esse ambiente, devido a suas especificidades, precisa criar vínculo com a família; e esta união dos pais ao processo escolar dos filhos com autismo deve ocorrer desde a adaptação destes no ambiente escolar. É neste período que a presença dos pais é imprescindível, devido à dificuldade de interação e comunicação, que flui facilmente com a presença dos pais.

A TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA DESTINADA À EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Nos dias atuais, a informática invadiu todos os campos do conhecimento. Essa invasão, eventualmente, consolidou a ascensão das sociedades de novas tecnologias, uma vez que essas tecnologias interferem diretamente no campo profissional, bem como nos processos de aprendizagem, tornando-se parte dos componentes da experiência diária que revolucionaram a tecnologia, a cultura, economia, sociedade, educação e ciência.

Para Pacheco e Costas (2005), a lei protege pessoas com necessidades especiais, do ensino básico ao ensino superior, incluindo pessoas com deficiência. Portanto, vale ressaltar que, no Brasil, após a promulgação da Constituição Federal em 1988, e de acordo com o disposto na Diretiva Nacional de Educação e Lei Básica (LDBEN), o

número é nº. 9.394 / 96, as pessoas com deficiência reconheceram seu direito a uma educação de qualidade.

A educação inclusiva na visão de Glat, Machado e Braun (2006), inclui mais do que matricular alunos com deficiência ou frequentar aulas regulares como um espaço para eles viverem juntos para desenvolver sua “socialização”. Na verdade, a inclusão escolar é significativa apenas se permitir que os alunos entrem e mantenham o sucesso acadêmico, e isso só pode ser alcançado com o foco na particularidade de seu aprendizado e desenvolvimento.

Mendonça (2018) afirma que "matrícula" e "permanência" na vida escolar também devem se aplicar a indivíduos que são excluídos do processo educacional de alguma forma, não apenas devido a barreiras arquitetônicas, como aquelas com dificuldades de aprendizagem. Pessoas com deficiência física que usam cadeiras de rodas, os chamados "usuários de cadeira de rodas", geralmente não conseguem encontrar escolas adequadas, e até precisam se mudar para outra cidade para buscar a integração educacional. De fato, os obstáculos são das mais diferentes ordens sociais, econômicas, religiosas e étnicas.

A educação, em conformidade com o princípio da Justiça, deve se concentrar na acessibilidade, muito maior que a importância do modelo de educação onipotente preconizado na prática de ensino. Não há dúvida de que é importante garantir aos alunos todas as ferramentas exigidas pela lei já mencionada acima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como objetivo discutir e refletir sobre “Lazer, Aprendizagem, Inclusão e Acessibilidade”. Diante desse breve trabalho, percebe-se que a promoção da inclusão social de pessoas com deficiência é importante não apenas para seu desenvolvimento social e acadêmico, mas também para dar, às pessoas que as circundam, a oportunidade de desenvolver tolerância e apreciação por pessoas com deficiência. Assim, percebe-se que o progresso, em direção ao direito à inclusão social integral, é um princípio fundamental para garantir o direito à dignidade e à participação de todos, independentemente de qualquer exceção, a fim de promover a igualdade e o acesso a todos os cidadãos.

Assim, é necessário incluir pessoas com necessidades especiais nos sistemas educacionais, garantindo atenção e suprimento adequados a cada deficiência, cobrindo toda a diversidade de indivíduos e suas excepcionalidades, por meio da provisão de recursos, serviços e assistência técnica especializados para atender a esses requisitos. Portanto, é preciso melhorar e viabilizar a expansão das Salas Multifuncionais de Recursos, bem como a ampliação da educação continuada para profissionais da educação em escolas públicas, garantindo maior acessibilidade e qualidade ao programa. Ressalta-se que é responsabilidade do Governo viabilizar a inclusão social, por meio das instituições de ensino, através da implementação do que está previsto nas políticas nacionais de educação, garantindo os direitos civis básicos a todos os cidadãos, selecionando como objeto de estudo especial e práticas educativas.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. *Educação inclusiva: transformação social ou retórica*. In: OMOTE, S. (Org.). *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: FUNDEPE, 2004. p.3760.

BITTENCOURT, I. G. S.; FRANCISCO, D. J. *Os efeitos da produção em blog para sujeitos com Transtorno do Espectro Autista*. Anais do XXVI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE 2015). CBIE-LACLO, 2015.

BRASIL. *Estatuto da Pessoa com Deficiência* - 3. ed. - Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 27 de mai. de 2021.

BRASIL. Lei n° 13.146, de 6 de julho de 2015. *Institui uma Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm%E>. Acessado em: 24 mai. 2021.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto N° 5.296*, 2003.

D'ATENEO, P., Mangiapanello, K., & Taylor, B. A. *Using video modeling to teach complex play sequences to a preschooler with Autism*. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2003. 5(1), 5-11.

GALVÃO FILHO, T. *Tecnologia Assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos*. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (Org.). *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas*. Marília/SP: Cultura Acadêmica, p. 65-92, 2012. Disponível em http://www.galvaofilho.net/TA_educacao.pdf. Acessado em 28 mai. de 2021.

GLAT, R.; MACHADO, K.; BRAUN, P. *Inclusão Escolar*. 2006. Disponível em: http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos. Acessado em: 26 mai. 2021.

GOULART, Renata Ramos; LEITE, José Carlos de Carvalho. *Deficientes: A questão social quanto ao Lazer e ao Turismo*. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/gt11-deficientes.pdf>. Acessado em 27 mai. 2021.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. *Educação inclusiva e acessibilidade. Anais... V Seminário de Pós-Graduação –V SIMPÓS*. V.5, 2018.

MYLES, B. *Target: Texas guide for effective teaching assistive technology*. 2009. Disponível em: <http://www.txautism.net/docs/Guide/Interventions/AT.pdf>. Acessado em: 25 de mai. de 2021.

PASSERINO, L. M. *Pessoas com autismo em ambientes digitais de aprendizagem: estudo dos processos de interação social e mediação*. 2005, Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13081/000634298.pdf?sequence=1>. Acessado em: 25 de mai. 2021.

SMITH, Daniella; ENNIA, Demetria. *Assistive technology and autism: Expanding the technology leadership role of the school librarian*. Volume 17, Number 2, July 2011.

CAPÍTULO 11

RESSIGNIFICANDO A ESCOLA NA PROPOSTA INCLUSIVA: UM NOVO OLHAR PARA ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

FILHO, Manoel Anório Apolônio¹

INTRODUÇÃO

Em nossos dias, existem diversos debates sobre a necessidade de inclusão no espaço escolar. Porém, a inclusão parte da conjectura de que é necessário pensar nas possibilidades educacionais de cada pessoa; lembrando que este processo deve ser presente em todas as etapas de ensino. Assim, por meio da inclusão, buscam-se possibilidades de romper barreiras e abrir caminhos que auxiliem no crescimento e na valorização do potencial de alunos com necessidades educacionais especiais, contribuindo em seu processo educacional individual.

A problematização se faz presente na observação da prática escolar, na qual se percebe que a escola não tem dado uma resposta adequada no processo inclusivo; e a ausência de um método eficaz no ensino é uma das causas de uma aprendizagem deficiente e causadora de uma série de dificuldades. Infelizmente, alguns professores, de modo geral, deixam de lado a aprendizagem, preocupando-se com os conteúdos que precisam ser vivenciados, avaliações, reavaliações e outros.

Diante de tantos problemas, os alunos são rotulados como pessoas que não aprendem, ou que têm dificuldades para aprender. Desse modo, percebe-se que o fracasso escolar não se deve somente a esses estudantes e sim, à metodologia inadequada com exercícios

¹ Doutorando em Ciências da Educação; Graduado em Pedagogia e Letras Libras; Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Língua Brasileira de Sinais e Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado, Neuropsicopedagogia, Educação Inclusiva, Autismo, Gestão de Polos, Psicomotricidade, Novas Tecnologias Digitais e Inovações na Educação, Neuropsicologia; Gestão Escolar, Comunicação Social-Publicidade e Propaganda, Marketing Digital, Educação Musical, Linguística Aplicada, Gestão em Marketing, Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa.

repetitivos, homogeneizados e mecanizados, que bloqueiam a capacidade de aprender, fragmentando o saber.

Considerando que o AEE engloba todos os ângulos da criança e constitui a investigação das causas que imobilizam sua aprendizagem, existe o pressuposto de que os processos educacionais estão inter-relacionados; e, ao perceber a escola como “sistema”, os fatores que interferem na aprendizagem se retribuem e se influenciam.

A inclusão tornou-se necessidade nas escolas de ensino regular, fazendo com que o aluno se sinta pertencente ao mundo no qual está inserido. Por isso, faz-se necessária uma abordagem de como são direcionados os conteúdos nas salas de recursos multifuncionais, através de propostas elaboradas e aplicadas nos grupos, em momentos de atividades diversificadas, a fim de que o aluno acompanhe as salas de ensino regular, de acordo com suas habilidades e limitações.

Os estudos e observações visam contribuir para reflexões, a fim de que sejam possíveis uma revisão e reciclagem de práticas e metodologias que possam auxiliar na autonomia e construção de uma identidade cidadã saudável; tomando como base que o AEE tem como objeto de estudo a relação de saberes, construídos pelo sujeito em seu contato com a instituição em que está inserido, integrando o cognitivo e o afetivo para realizar o processo como um todo. Deste modo, as relações podem ser negativas ou positivas, tendo, em cada eixo, respostas favoráveis ou desfavoráveis ao seu desenvolvimento.

Portanto, esta pesquisa abordará a importância de haver uma escola inclusiva comprometida com o aprendizado do aluno e que respeite a sua individualidade. O trabalho foi realizado através da revisão de literatura de diversos autores, entre eles: Mantoan (2013), Lopes (2010), Dutra (2006) e outros.

RESSIGNIFICANDO A ESCOLA NA PROPOSTA INCLUSIVA

Durante muito tempo, a Educação Especial foi deixada de lado pela sociedade e pouco aceita na escola; muitas vezes, foi considerada como um fator problema para os professores, causando dificuldades durante as aulas.

A escola de hoje é composta por uma grande diversidade de pessoas e, junto a elas, estão agregados seus costumes, crenças,

condições físicas ou intelectuais. Independente da especificidade de cada um, todos têm os mesmos direitos educacionais, conforme a Constituição Federal (1988), no artigo 205, que deixa claro que a “educação é um direito de todos”. Assim sendo, incluir significa dar condições para participar em igualdade de direitos.

Nos últimos cinco anos, de 2014 a 2018, o número de matrículas de estudantes com necessidades especiais cresceu 33,2% em todo o País, segundo dados do Censo Escolar divulgados hoje (31) pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). No mesmo período, também aumentou de 87,1% para 92,1% o percentual daqueles que estão incluídos em classes comuns. (AGÊNCIA BRASIL, 2019).

A Educação Inclusiva vem para quebrar as barreiras da exclusão e da segregação nas escolas, visando o acesso e a permanência de todas as crianças na instituição regular de ensino, independentemente de sua etnia, classe social ou necessidades educativas especiais.

A exclusão das escolas lança as sementes do descontentamento e da discriminação social. A educação é uma questão de direito humano, e os indivíduos com deficiência devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar o seu funcionamento para incluir todos os alunos em sentido mais amplo. O ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos independentes de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural. (STAINBACK, 1999, p. 21).

As políticas educacionais devem estar preparadas para atuar diretamente junto a estudantes inclusos, e também na formação continuada dos professores de toda a escola, não somente daquele que atua em determinadas salas. Visando o aluno como pertencente de todo o contexto escolar, ao ser inserido nesse contexto, ele pertence a toda escola e não se limita a uns ou outros profissionais. Mesmo que o processo de inclusão seja inevitável no meio escolar, muitas escolas ainda se mostram resistentes no desenvolvimento de práticas diferenciadas para esses estudantes, alegando na sua amplitude a falta de recursos ou qualificação profissional; em alguns casos, incluindo o aluno somente de forma social, sem contribuir de forma satisfatória no que diz respeito ao seu repertório pedagógico.

As Salas de Recursos Multifuncionais, local onde é realizado o AEE, têm uma proposta diferenciada, amparando o aperfeiçoamento e o aprendizado, que contribuirão em diversos aspectos da sala de aula regular.

Os avanços dos alunos que frequentam as salas de recurso, por períodos longos ou curtos, são satisfatórios na sala de ensino regular, e contribuem na aprendizagem em grupo ou de forma individualizada, sem a necessidade de serem expostos diante dos demais colegas, na mesma sala de aula. Sendo que através do atendimento individualizado, na sala de recursos, e através das diferentes estratégias ofertadas, é possível atender cada aluno na sua individualidade, compreendendo suas necessidades e contribuindo significativamente no seu dia a dia, para que se sintam pertencentes ao mundo escolar, sem sofrer nenhum tipo de discriminação ou preconceito; tornando-os aptos a conviverem em grupos na sociedade em que estão inseridos e fazem parte, usufruindo dos seus direitos e deveres, sendo capazes de lidar com situações que venham colocá-los em situação de desconforto no convívio social.

O corpo docente deve estabelecer metodologias diferenciadas, analisando as potencialidades e fragilidades de cada estudante. Uma proposta inclusiva deve estar relacionada à frequência desses estudantes na escola de ensino regular, que usufruem do mesmo conteúdo que os demais, porém, com a oferta de um ensino com equidade e que esse aluno seja avaliado de acordo com seu desempenho. Assim, é necessário que o professor planeje suas atividades de forma diversificada, atendendo toda demanda presente em sala de aula, cabendo aqui, ao critério da escola, oferecer salas de recursos em contraturno, como meio alternativo de assessoramento para o aluno superar suas limitações em relação aos demais colegas de sala.

Dessa forma, a inclusão implica na mudança de perspectiva educacional. Mais do que integrar, é preciso que a abordagem educativa colabore com a construção da identidade desse estudante, sendo viabilizada uma inclusão escolar total. É urgente um repensar sobre os processos inclusivos em muitos dos contextos, visto que, sem reflexões e perspectivas, os desafios impostos se tornam barreiras, as quais só atrapalham o desenvolvimento educativo dos alunos e reforçam a exclusão.

A matrícula de estudantes com NEE deve ser garantida pela escola e, a partir do seu ingresso, é preciso que toda prática

pedagógica seja reanalisada pelos professores que lecionarão para esse estudante. Infelizmente, inúmeros preconceitos são sofridos para o ingresso desses estudantes quando procuram por uma escola de ensino regular, ainda que amparados pela lei de proteção das pessoas com deficiência.

Para Kassar (1994), a matrícula de alunos da educação inclusiva nas classes comuns cresceu significativamente, ao ser comparada com anos anteriores. Porém, a escola não deve somente cumprir o seu ingresso para somar no índice de inclusão, é necessária a concretização do ensino de qualidade ofertado a esses estudantes.

Sendo assim, não adianta somente o ingresso na escola se o aluno não atingir até o último grau de aprendizagem do qual seja capaz de alcançar, através de diferentes estratégias e parceria entre família e escola. O fato de o estudante estar matriculado em uma escola não significa inclusão, ele necessita sentir-se parte da escola e da sociedade, sem sofrer discriminação por parte daqueles que os cercam.

A conquista precisa ser alcançada, a cada dia, por meio de muito estudo, trabalho e dedicação de todas as pessoas envolvidas: autoridades responsáveis pela educação, professores, alunos, família e demais membros da escola, visando uma inclusão justa; para tal, um dos caminhos é pensar na formação que favorecerá o crescimento intelectual, afetivo e social do aluno com surdez na sala de aula. No entanto, de acordo com Mantoan, “[...] há uma resistência na escola para com a inclusão porque é um reflexo da incapacidade de atuar diante da complexidade, ou seja, da singularidade dos seres humanos [...]” (MANTOAN, 2013, p. 57).

Dessa forma, o processo inclusivo é diferente da integração, pois ter um estudante com NEE na escola regular não significa que a inclusão está ocorrendo naquele ambiente. Vale ressaltar que a sala de recursos multifuncional é apenas uma das estratégias implantadas nas escolas, como suporte para esse público específico.

Mesmo que o Brasil tenha avançado no processo de inclusão nas escolas, ainda existe um grande número de preconceito e discriminação na sociedade, decorrente da falta de conhecimento e acesso à comunidade escolar, de acordo com a afirmação de Lopes:

Não basta a existência de uma legislação ampla, mas exigem-se, ainda, mudanças gradativas, contínuas e sistemáticas de toda a sociedade, não só para que as pessoas com deficiência sejam vistas pelas suas

potencialidades e não pelas suas limitações, mas também para que os espaços que lhes são de direito sejam garantidos, assim como para todos os alunos. (LOPES, 2010, p. 116).

Todas as escolas de ensino regular, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, têm sido atribuídas à responsabilidade de inclusão, com atendimento de qualidade tanto nas salas de recursos quanto na sala de aula regular, com qualificação dos profissionais que atuam direta e indiretamente junto a essa demanda de alunos com NEE.

Não cabe somente à escola e seu corpo docente acolher o aluno, é uma demanda social, sendo necessária a efetiva participação dos familiares no contexto escolar, contribuindo, dessa forma, para a ampla aceitação social.

As salas de recursos são mais um instrumento de apoio, para que, através de atividades diferenciadas e tecnológicas, o aluno avance no aprendizado em salas de aula. Mas para que o aluno supere barreiras no aprendizado diário, depende-se de inúmeros fatores sociais que estejam dispostos a contribuir nesse processo. Não podemos esquecer que o fato de apenas matricular o aluno na escola de ensino regular não diz necessariamente que ela irá aprender, já que o processo envolve diversos fatores como: metodologia utilizada pelos professores, apoio da família e interação da comunidade escolar.

O professor, para atuar nas salas de ensino regular, precisa estar capacitado para tal função, sempre refletindo nas possibilidades de adaptação do conteúdo para atender a especificidade de cada estudante incluso na sala de aula regular, que já vem do grupo social com uma bagagem de conhecimento. Toda prática deve levar em conta a Declaração de Salamanca:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (Salamanca, 1994).

Para esse fim, é preciso reflexão e planejamento dos professores envolvidos, de toda parte pedagógica para organização da sala de aula e adequação da própria escola enquanto instituição de ensino. O

espaço precisa estar propício para que o aluno se sinta pertencente a ele como um todo, através do estímulo lúdico do ambiente que os alunos estão inseridos, contribuindo, em grande parte, para que se sintam pertencentes à escola e tenham os demais colegas como parceiros, nos momentos de atividades de interação.

Vale ressaltar que o Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento que norteia a prática escolar, resignificando o seu currículo. A partir da análise do PPP e de novas adequações para uma proposta inclusiva, a escola terá um novo olhar para os alunos com NEE, bem como a necessidade de capacitação dos profissionais para atuarem junto a essa demanda, trazendo a contribuição e participação das famílias para junto do contexto escolar.

Na perspectiva de Morin (2013, p. 13), “[...] são necessárias novas práticas pedagógicas para uma educação transformadora que esteja centrada na condição humana”. Assim, para haver características inclusivas, deve ter suas perspectivas balizadas, no seu projeto, e isso implica nas possibilidades de aprendizagens, não somente para o desenvolvimento cognitivo, mas para as diversas dimensões do ser humano.

Em contrapartida, a família precisa acompanhar todo o processo escolar do seu filho e, no que for possível, procurar meios que proporcionem o seu aprendizado. Neste sentido, o relacionamento entre a família e a escola deve ser harmonioso, favorecendo o diálogo sobre as diferenças de valores e pontos de vistas sobre educação. Esse processo é de grande valia, visto que, na maioria dos casos, a família deve colaborar na ida desse estudante, bem como manter um elo de comunicação com a escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar se tornou uma luta mundial em busca de não somente incluir, de forma física no âmbito escolar, mas incluí-las de forma a serem vistas como pessoas capazes de usufruir seus direitos e deveres. Para que a inclusão realmente aconteça, de acordo com os padrões esperados pelas secretarias de educação e propostas de políticas educacionais, faz-se necessário que o diferencial dentro das escolas aconteça de forma contextualizada, oferecendo as condições necessárias tanto em recursos físicos quanto em formação profissional, sendo possível identificar o problema e proporcionar

atitudes de solução que contemplem a todo grupo, sem fazer distinção de nenhum profissional que compõe o ambiente escolar.

As escolas, ao oferecerem inclusão para atender a demanda da comunidade, devem abrir suas portas de conhecimento técnico e interação entre todos, propondo mudanças no comportamento de relações interpessoais no grupo, fazendo com que se sintam parte da responsabilidade e cooperatividade do grupo como um todo no contexto escolar.

O estudante que participa do AEE, e da inclusão na sala de aula regular, desenvolve avanços significativos, contribuindo, de forma satisfatória, no ensino e aprendizagem, fazendo com que se sinta pertencente ao ambiente no qual está inserido, tendo mais uma possibilidade de aperfeiçoar seus conhecimentos e potencialidades.

Os acontecimentos presentes em sala de aula exigem mudanças, no entanto, ainda se vê uma grande resistência de profissionais da educação em aceitar o desafio, o que, em muitos casos, é compreensível, dada a carência de sua formação e consequentemente, a práticas menos diversas e impróprias. Porém, com esse novo público, o professor deve entender sua nova responsabilidade e buscar estratégias para se adequar a essa nova situação, ressignificando a escola regular.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. *Cresce o número de estudantes com necessidades especiais*, 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-01/cresce-o-numero-de-estudantes-com-necessidades-especiais> (publicado em 31/01/2019 - 11:02 Por Mariana Tokarnia - Repórter da Agência Brasil – Brasília. Acesso em 10 de maio de 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre as necessidades especiais*. Salamanca, Espanha, 7 a 10 de junho de 1994. Brasília, CORDE, 1994.

LOPES, E. *Adequação Curricular: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual*. 169 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina - Centro de Educação, Comunicação e Artes. Londrina, 2010.

MANTOAN, M. T. E. *O desafio das diferenças nas escolas*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2013

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; 2. ed., rev.- São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011;

Kassar, M. C. M. (1994). *Diagnosticar a deficiência mental: Sim ou não?* *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2, 85-92.

STAINBACK, Susan e STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores/*: trad.Magda França Lopes.-Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

CAPÍTULO 12

O OLHAR DA PSICOLOGIA E ASSISTÊNCIA SOCIAL NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Lucas Frade Pinto Cunha
Elizângela de Souza Barbosa

INTRODUÇÃO

Atualmente, observamos diversas maneiras sociais de buscar a inclusão nos mais diversos cenários sociais. Muitos caminhos foram construídos e impostos por sociedades patriarcais e religiosas, em que a imposição de condutas morais e a discriminação geraram revoltas, indiferenças e uma sociedade que anseia por respeito aos novos conceitos de existência e inclusão aos excluídos.

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela. (MANTOAN, 2003).

Neste estudo, tentaremos contribuir para que, em um futuro próximo, profissionais possam expandir seus conhecimentos e abrir canais para o diálogo sobre inclusão no âmbito educacional, além de apresentar um olhar de duas instituições que trabalham bem próximas às mudanças sociais e educacionais. Toda trajetória escolar precisa ser repensada, considerando-se os efeitos cada vez mais nefastos das hiperespecializações dos saberes, que nos dificultam a articulação de uns com os outros e de termos, igualmente, uma visão do essencial e do global (MORIM, 2001).

A Psicologia e a Assistência Social, de alguma maneira, buscam apresentar propostas de intervenções nos âmbitos tanto educacionais quanto ao restante da sociedade civil. Preocupar-se com o outro é algo extremamente importante quando vamos falar de inclusão, pois somente convivendo ou aprendendo com o outro é que sabemos as reais necessidades desse grupo de pessoas que, por muitos anos, foram privadas das mais diversas oportunidades educacionais. Desenvolver uma perspectiva sobre uma geração que poderá formular projetos de inclusão é fruto constante de cooperação e reconhecimento dos mais diversos valores e diferenças atuais.

A escola das diferenças é a escola na perspectiva inclusiva, e sua pedagogia tem como mote questionar, colocar em dúvida, contrapor-se, discutir e reconstruir as práticas que, até então, têm mantido a exclusão por instituírem uma organização dos processos de ensino e de aprendizagem incontestáveis, impostos e firmados sobre a possibilidade de exclusão dos diferentes, à medida que estes são direcionados para ambientes educacionais à parte. (RAPOLI, 2010).

Nessa perspectiva, a Psicologia e a Assistência Social vêm colaborar no desenvolvimento educacional e na educação inclusiva, mediante concepções críticas que visam o bem estar e qualidades coletivas na transformação de um espaço institucional que promove oportunidades a todos.

1. O OLHAR DA PSICOLOGIA SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR

A Psicologia possui uma grande importância dentro do cenário educacional, devido aos estudos e compreensão do desenvolvimento humano e suas relações socioafetivas. O importante é observarmos que, ao longo de muito tempo, a Psicologia contribuiu na promoção da inclusão de alunos nas escolas municipais, estaduais e particulares. No Brasil, o processo de inclusão, social e educacional, das pessoas com deficiência surge como resposta a séculos de exclusão. As posturas e atitudes excludentes foram dando espaço ao respeito e ao direito a todos. E mesmo que a legislação já garantisse esses direitos há muito tempo, somente no final do século XIX, em meados do século XXI foi que as estruturas, posturas e atitudes começaram a mudar em prol da garantia da legislação (SANCHEZ, 2005). Muitos profissionais vêm

contribuindo para que a inclusão de alunos(as) especiais possa ser garantida, além de apoiarem políticas de acessibilidade a todos. Durante um longo período na história educacional brasileira, a exclusão foi marcada em nossos ambientes educacionais e, de alguma maneira, a sociedade e muitos professores(as) não compreendiam a importância da palavra incluir.

Observa-se que, no Brasil, a literatura sobre Psicologia e Educação se torna mais profícua a partir da década de 70 do século passado, e intensifica-se nos últimos 15 anos, principalmente a partir de 1996, tendo como fundo a LDB (Del Prette, 2002). Com o aprofundamento do conhecimento psicológico sobre inclusão, alguns profissionais desenvolveram cursos para um melhor aperfeiçoamento do profissional e produção social de compreensão e importância para aqueles que não faziam parte do cenário educacional.

A inclusão escolar constitui hoje um dos temas mais debatidos no contexto educativo. O caráter excludente da sociedade contemporânea, a situação da escolarização no País e as políticas educacionais em relação à inclusão escolar das pessoas com necessidades educativas especiais, entre outros, têm constituído importantes elementos para incentivar as discussões sobre esse relevante tema. Mesmo com questionamentos, dúvidas e um certo grau de compreensível ceticismo, existem consensos no que diz respeito à necessidade de trabalhar em prol da inclusão escolar. O debate agudiza-se em relação a como compreendê-la, quais as condições que podem favorecê-la e como fazê-la viável. (Martínez, 2005b, p. 95)

Muitos conceitos como diferenças físicas, psicológicas ou comportamentais demonstram um olhar das dificuldades encontradas nos processos sobre o desenvolvimento da instituição escolar e a inclusão. O aprofundamento de profissionais, tanto da Pedagogia quanto da Psicologia, contribuiu e muito para uma mudança positiva, apesar de a Psicologia, em algum momento, não ter contribuído com o desenvolvimento sadio da inclusão. Temas como o fracasso escolar ou a exclusão escolar ainda são possíveis de serem observados em nosso atual cenário educacional, apesar de termos políticas voltadas para a proteção e inclusão dos alunos. Através desse olhar social, a Psicologia trabalha para que haja uma melhor execução de instituições públicas quanto à necessidade de busca ativa e inserção de alunos na educação

básica ou avançada. Nesse sentido, a Psicologia escolar e educacional deve ser concebida no horizonte de políticas públicas de proteção à infância e à adolescência (Conselho Federal de Psicologia, 1994).

Através de novos modelos de ensino, como o movimento da Escola Nova, os processos educacionais no Brasil foram sendo implantados e fiscalizados para que houvesse uma maior inserção daqueles alunos excluídos dos ambientes educacionais.

A educação inclusiva é um debate em movimento, esse debate reúne muitas das nossas perspectivas, referências e teorias originárias da prática clínica para os ambientes educacionais, o que levou à psicologização dos processos pedagógicos e ao abandono da inquirição dos processos socioculturais. O papel do psicólogo escolar é pensado a partir de políticas públicas de proteção à infância e à adolescência, acerca da produção institucional, principalmente no tocante a considerar a realidade social destes indivíduos, para assim buscar ações que resultem em saúde, qualidade de vida e cidadania (DAZZANI, 2010).

O profissional psicólogo(a) poderá desenvolver técnicas de prevenção e promover a saúde e o bem estar social, além de envolver-se em atividades construtivas em que o fracasso escolar, vulnerabilidade familiar e más condições de vida diminuam, trazendo, assim, condições básicas para um bom desempenho dos alunos em suas potencialidades escolares e sociais. É importante acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Os profissionais devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA p. 17-18).

2. SERVIÇO SOCIAL E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Assistência Social vai além de atendimentos a carentes e marginalizados. Essa caracterização sobre Política Pública provoca a reflexão permanente sobre o que fazer para consolidar práticas transformadoras de inclusão.

O Serviço Social desempenha uma educação inclusiva, garantindo os direitos e deveres, cumprindo as regras da normatização da Assistência Social em prol da população. O assistente social é o responsável por orientar os diretores, coordenadores, professores, pais e alunos a cumprirem um papel social importante para a escola:

O assistente social, enquanto profissional inserido na política de educação, tem a possibilidade de garantir o acesso aos direitos de crianças e famílias em vulnerabilidade social, desde que atendidas as condicionalidades exigidas para recebimento dos benefícios sociais (LUNA et al. 2016).

Sabemos que educação inclusiva tem sido discutida constantemente, ainda que tenhamos uma legislação vigente que garante educação para todos. Especificamente, desde a Constituição de 1988, define-se como um dos princípios para o ensino “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (artigo 206, inciso I) e preconiza o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência” (artigo 208). Esses dispositivos foram reforçados por outros documentos como o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei 8069, de 1990, em seu artigo 53 (inciso I) e artigo 54 (inciso III); a Declaração de Salamanca, de 1994; e a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei 9394, de 1996. Com tudo isso, percebemos a carência nas escolas quando se fala em inclusão social que, por vezes, os educadores não sabem de que maneira agir e intervir.

A escola, sendo instituição social, deve estar atenta para as manifestações da exclusão, incluindo: violência; discriminações de gêneros, etnia, sexo, classe social; condições física e mental; reprovações; evasão escolar e outros.

De acordo com Lopes (2005), a atuação interdisciplinar dos profissionais de Serviço Social vem se constituindo uma efetiva maneira de resolver problemas socioeducacionais. O assistente social tem, na escola, um papel de articulador das diversas políticas sociais, visando minimizar os efeitos das desigualdades. Além disso, tem a tarefa de elaborar e executar ações preventivas e de enfrentamento às situações emergentes que expressam violência, dificuldades interpessoais entre alunos, familiares e funcionários da escola, e também dos problemas socioeconômicos que afetam os estudantes.

A união entre Serviço Social e Educação surge como um progresso colocando em destaque as políticas públicas na educação inclusiva. É necessário que a realidade social perceba a importância que os assistentes sociais têm enquanto agentes envolvidos nas lutas sociais, muitas vezes elaborando-as, executando-as e também as tornando acessíveis. Sendo o nosso papel tornar acessível todos os direitos às pessoas em situações de desamparo, promovendo seu bem-estar físico e social, contribuindo com ações que transformam a educação com práticas de formação da cidadania, com oportunidade de orientar o indivíduo para que se torne consciente da sua própria história. Por sua vez, a escola deixaria de ser aquele suposto espaço homogêneo, para ser o espaço da inclusão da diversidade social, nas suas mais diferentes concepções étnicas, culturais e sociais (ALMEIDA, 2000).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) aponta que a educação especial é reconhecida como uma modalidade da política de educação, e passa a ser de responsabilidade dos estabelecimentos regulares de educação promover a inclusão das pessoas com deficiência nos moldes educacionais. As escolas das redes públicas devem criar condições necessárias para receber esses alunos, além da tendência de criação de estruturas físicas e pedagógicas para a educação especial.

O Serviço Social tende a contribuir com grandes avanços na área da educação, Gerardi afirma que:

[...] é utópico pensarmos que o Serviço Social poderia solucionar todos os problemas de âmbito educacional, mas é prudente afirmar que o Serviço Social tem condições para colaborar com a melhoria do sistema educacional, por meio da atuação direta na escola e também via planejamento social de programas de auxílio familiar visando o combate à exclusão social... (GERARDI, 2000, p. 54).

O assistente social deve agir para prevenir problemas e não apenas na solução destes. Ele tem o dever de transformar a realidade do aluno, para construir uma sociedade com cidadãos cientes dos seus deveres e direitos. Rivani (2005) afirma que o “Serviço Social trabalha com ações de caráter preventivo, educativo e assistencial, sendo amparada pelas bases teórico-metodológica, ético política e técnico-operativa, possibilitando sua atuação para modificar a realidade existente na família”.

O assistente social inserido na rede de ensino possibilita que a educação inclusiva seja percebida não apenas como um direito, mas como condição para a participação plena na sociedade:

O Serviço Social é uma profissão que trabalha no sentido educativo de revolucionar consciências, de proporcionar novas discussões, de trabalhar as relações interpessoais e grupais. Assim, a intervenção do assistente social é uma atividade veiculadora de informações, trabalhando em consciências, com a linguagem que é a relação social (MARTINELLI, 1998, p. 56).

A escola é o primeiro espaço para a inclusão social, por meio do ensino e da aprendizagem, a qual possibilita a interação na sociedade:

O Serviço Social frente à educação inclusiva, tem no seu Código de Ética Profissional todo o seu respaldo para seu posicionamento profissional na área de ensino na qual se posiciona no empenho da “eliminação de todas as formas de preconceitos, o respeito à diversidade, a participação de grupos socialmente discriminados e a discussão das diferenças” (CFESS, 1993, p. 23).

O trabalho desenvolvido pelo assistente social em sua intervenção escolar é fundamental, pois ele atua por meio de políticas públicas, as quais permitem e garantem o exercício da cidadania social.

REFERÊNCIAS

- Conselho Federal de Psicologia. (1994). *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo;
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: *Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca-Espanha, 1994;
- DEL PRETTE, Z. A. P. (2002). *Psicologia, educação e LDB*. In R. S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia escolar: LDB e a educação hoje* (pp. 11-34). Campinas, SP: Alínea;
- GERARDI, D. A. M. *Uma experiência do serviço social na construção, implementação e implantação do programa comunitário de educação complementar: “casa da turminha”*. 2000, p. 119. Trabalho de

Conclusão de Curso (Bacharel em Serviço Social). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

LUNA, Maria Aline Ladim. *As contribuições do serviço social para a pessoas com deficiência no contexto escolar*. Revista Interfaces: Vol. 3(11), pp. 87-94. Julho, 2016.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão Escolar : o que é? por quê? como fazer?.* São Paulo : Moderna , 2003.

MARTÍNEZ, A. M. (2005b). *Inclusão escolar: desafios para o psicólogo*. In A. M. Martínez, *Psicologia escolar e compromisso social* (pp. 95-114). Campinas, SP: Alínea;

MORIN. E. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 4. ed. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001.

RIVANI, C. *Família x Serviço Social*. Portal Zé Moleza, 2005. Disponível em: <<http://www.zemoleza.com.br/carreiras/sociaisaplicadas/servico-social/trabalho/21351-familia-x-servico-social.html>>. Acesso em 04 de junho de 2021.

ROPOLI, E. A. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília, 2010.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. *A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI*. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília, 2005. p. 7-18.

CAPÍTULO 13

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR HOLÍSTICO

Marcia Marques da Silva
Perla Cristina Gomes

INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, apesar de muitos aparatos legais sobre a inclusão escolar, fruto de lutas de grupos sociais que se mobilizaram ao longo do tempo, ainda há na escola regular barreiras que impedem uma educação justa e de qualidade para estudantes com necessidades educacionais especiais. O resultado deste problema é exclusão, mesmo que não intencional, pela desigualdade de condições para o acesso, permanência e aprendizagem.

Neste sentido, é preciso compreensão da importância da inclusão escolar e da abrangência do trabalho, para que, então, fortaleçam-se os espaços educativos, como lugares de formação humana; e não se fortaleça mais a ideia de que há um único modelo de indivíduo que deve ser atendido, aceito, prestigiado e reconhecido. Se assim for, dificulta-se o processo de inclusão e socialização, e todos saem perdendo.

A inclusão escolar não beneficia somente aos alunos com necessidades educativas especiais, mas todos aqueles que participam do processo, pois ela oportuniza desenvolver o cognitivo e a aprendizagem socioemocional de todos os alunos.

Para Mantoan (2003, p. 16), incluir “implica mudanças de perspectivas, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”.

Nesta lógica, incluir significa oportunizar que todos usufruam do direito subjetivo à educação escolar não somente para o desenvolvimento cognitivo, mas para todas as aprendizagens possíveis de acordo com a singularidade, o que exige reais condições para o progresso de um ser integral que pode, na escola, progredir, aprendendo “[...] a aprender a fazer, a conhecer, a ser e viver juntos” (DELORS, 1998).

Assim, é preciso que se tenham projetos escolares comprometidos em colaborar para fazer valer os direitos das pessoas com necessidades educativas. Por outro lado, inúmeros são os fatores que podem interferir no processo inclusivo na escola regular e, sendo um direito público e subjetivo, os estudantes não podem ser incluídos parcialmente.

É fundamental que se possa entender que a inclusão exige além de outras frentes de ação: organização escolar, cooperação e parcerias que colaborem, de fato, com o progresso humano em diversas dimensões, pois a inclusão não permite transferências de responsabilidades, é preciso que cada colaborador possa contribuir para a construção de uma escola humanizada.

A CONSTRUÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO INCLUSIVO E CURRÍCULO FLEXÍVEL

O Projeto Político Pedagógico é o documento norteador das ações da escola. Quando sistematizado, deve mostrar como a instituição está organizada, sua identidade, deixando claras as aspirações dos membros da comunidade escolar a partir de uma gestão democrática, princípio preestabelecido na Constituição Federal de 1988, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB 9394/96, e no Plano Nacional de Educação (PNE), garantidas para o exercício da democracia participativa na escola.

Segundo Gracindo (2007, p. 59) “[...] a educação escolar participa fortemente no desenvolvimento da democracia participativa, pois favorece o exercício da cidadania consciente e comprometida com os interesses da maior parte da sociedade [...]”.

Sendo um dever da escola sistematizar sua identidade, não pode, de maneira alguma, ser visto como algo criado para se cumprir burocracias, pois é o projeto pedagógico quem norteia as ações.

A escola não é um mundo à parte, que tem seu trabalho desvinculado da realidade. Por esse motivo, a instituição precisa entender que a relação e a articulação com a comunidade são fundamentais para seu sucesso. É imprescindível ouvir o que as pessoas pensam, almejam para seus filhos, para sua cidade, país e para um mundo melhor e mais justo: "Uma forma de exercitar a gestão democrática é a participação dos diversos segmentos escolares e

comunitários no planejamento, desenvolvimento e avaliação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola" (GRACINDO, 2007, p. 59).

Quando não se reflete, discute, planeja ou reorganiza, os problemas podem ficar camuflados e sem solução. A escola tem total autonomia para discutir e planejar suas ações, evidentemente, “sem ferir” as leis maiores que regem a educação nacional. A condição de poder decidir algumas questões escolares, de acordo com sua realidade, se faz importante, do ponto de vista de uma democracia.

Assim, urge discutir inclusão escolar e os desafios que a instituição precisa cumprir, diante dessa nova realidade, sem discriminação, sem preconceitos e estereótipos, considerados, muitas vezes, fatores de exclusão. As discussões políticas e a organização do planejamento escolar são situações que precisam ser levadas em consideração quando se almeja uma escola inclusiva, pois não há como se desenvolver um bom trabalho se, dentro do seu contexto, não for possível discutir os problemas existentes e organizar-se para definição de uma “linha” de ação.

O Projeto pressupõe uma ação intencionada da escola com sentido definido, explícito, sobre o que se quer inovar. Gadotti afirma que:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente à determinada ruptura. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (GADOTTI, 2000, p. 56).

O documento norteador das ações não pode ser feito elaborado individualmente e nem deve ser sistematizado para ser engavetado. Deve, sim, ser norteador e contemplar, de forma clara e bem articulada, ações para inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, para o desenvolvimento do trabalho no atendimento educacional especializado, pensar na quantidade de alunos por classe, abordar adaptação de recursos, prevê as ações para melhoria da estrutura física, formação dos professores, apoios, parcerias, metodologias diferenciadas, considerar o papel dos professores auxiliares, aspectos familiares, interação entre os pares,

currículo flexível, entre outros. Enfim, são inúmeros os desafios para elaboração de um Projeto Político Pedagógico inclusivo.

No que se refere ao currículo, é preciso que as escolas sejam capazes de eliminar os impedimentos que dificultam a participação e o desenvolvimento de acordo com as potencialidades e habilidades de cada um.

Já não se pode aceitar que as aprendizagens sejam consideradas de forma homogênea, ou seja, o que é organizado como estratégia para o ensino de uma criança sem dificuldades não pode servir como base para desenvolvimento de crianças que apresentam necessidades educacionais especiais. O conceito de homogeneização não é adequado no contexto escolar, visto sempre haver individualidades e maneiras próprias de entender o mundo.

Considerando que há obrigatoriedade pelo reconhecimento de que somos todos iguais em direitos, não há como não se pensar na questão do currículo que atenda a essa diversidade, pois ele não é simplesmente um guia de conteúdo a ser cumprido pelos professores para ser aplicado a todos de forma igual, esperando-se um resultado igual com pessoas singulares.

O currículo é um ponto central de referência na melhoria da qualidade do ensino, na mudança das condições da prática, no geral, e nos projetos de inovação dos centros escolares (SACRISTÁN, 2000, p. 32).

De acordo com Popkewitz apud Klein (2010, p. 18), “[...] o currículo não traz apenas informação do que deve ser ensinado na escola; ele carrega consigo a organização do conhecimento, corporificando particularidades de agir, sentir, falar e ver o mundo”.

Os alunos trazem certos conhecimentos consigo que precisam ser explorados na escola. Eles têm interesses próprios, têm habilidades que, às vezes, são desconsideradas, sejam elas cognitivas, motoras, interpessoais, etc., têm aptidões, muitas vezes, não evidentes para cumprirem determinadas tarefas. Acontecem, em muitos casos, que lhes faltam oportunidades e tempo para isso. É neste contexto que se deve pensar o papel do currículo escolar frente às singularidades.

[...] a atenção, às diferenças individuais faz parte também de todas as estratégias educacionais [...]. O problema surge quando quais adaptações supõem modificações, de forma significativa, do currículo comum (MARCHESI, 2004, p. 33).

Assim, é importante para o sucesso dos educandos um novo olhar sobre o paradigma emergente, para se pensar no currículo que atenda a todos sem discriminação, pensando no que ensinar e aprender, realizando a organização das ações da escola, as estratégias de ensino na ação dos docentes, fazendo uso de recursos adaptados, etc. Daí, a relevância do pensamento coletivo na construção de um Projeto Político Pedagógico inclusivo, em que se possa pensar sobre o currículo escolar capaz de ser relevante aos estudantes diversos.

NOVO PARADGMA INCLUSIVO: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA.

A escola deveria educar em parâmetros incondicionais e focando no desenvolvimento integral. Mas como desenvolvê-los se muitos docentes têm impedimentos que dificultam o processo educativo inclusivo? Como fazer com que os estudantes aprendam a fazer, a ser, conhecer e viver juntos na escola, se as formações iniciais não têm dado uma base significativa para incluir no contexto educacional?

É fato que os docentes necessitam ter clara a concepção de ensino e aprendizagem, frente ao novo paradigma da inclusão, pois uma base teórica e metodológica frágil interfere no sucesso escolar, mas essa realidade aflige aqueles que não se sentem preparados, e isso dificulta o processo inclusivo:

Os professores no geral têm bastante dificuldade de entender os princípios inclusivos aplicados as turmas, diante da formação que tiveram como alunos e como profissionais da educação. Não é difícil, depois de toda uma experiência escolar, em que a inclusão é uma das situações mais comumente vividas, fazer a passagem necessária que nos leva a conceber uma escola de todos, para todos e com todos. (MANTOAN, 2013, p. 11).

Sendo assim, é crucial que, ao se pensar em inclusão escolar, se possa refletir sobre a relevância do desenvolvimento docente como um dos requisitos para melhorar a qualidade da educação, daí a importância de parcerias para formações continuadas significativas e a autoformação.

Segundo Sartaretto apud Mantoan (2013, p. 79), “[...] os desafios da prática e os problemas do dia a dia nos mostram a necessidade de uma fundamentação teórica sólida e permanente”.

Evidentemente que a formação para confrontá-lo da realidade é uma incumbência complexa, mas faz parte da evolução educativa. Sendo assim, o aprendizado dos professores é, sem dúvida, algo que precisa ser refletido por autoridades e pelos próprios docentes.

De acordo com Morin (2011, p. 13), “[...] a humanidade precisa de mentes mais abertas, escutas mais sensíveis, pessoas responsáveis e comprometidas com a transformação de si e do mundo”. Neste sentido, é importante a formação, no que concerne à inclusão em favor de uma sociedade mais justa. Para Morin (2011, p. 13), é preciso:

Novas práticas pedagógicas para uma educação transformadora que esteja centrada na condição humana, no desenvolvimento da compreensão, da sensibilidade e da ética, na diversidade cultural, na pluralidade dos indivíduos, e que privilegie a construção do conhecimento de natureza transdisciplinar, envolvendo as relações indivíduos-sociedade-natureza.

A formação docente pode oportunizar a ampliação de olhares às novas demandas e concepções de inclusão. Deste modo, é de grande relevância que se fortaleçam as formações iniciais, mas também as continuadas e a autoformação.

Há diversas denominações relacionadas à formação continuada, mas seja qual for a nomenclatura, o fundamental é assegurar aos professores, uma cultura social com base em ciências humanas e sociais, voltadas aos problemas escolares:

Uma formação continuada [...] não deve ser programada em forma de palestras informativas, nas quais 100, 200, 300 ou 1000 professores assistem a um palestrante, apontado como competente; porém, apenas assistem, fazem algumas perguntas e preparam-se para novas palestras que, aos poucos, vão sendo registradas em suas agendas e cadernos, mas não os transformam e não acontecem (BARBOSA, APUD PAROLIN, 2009, p. 25).

Assim, a formação exige compromisso das instituições formadoras, gestão escolar e principalmente dos professores. Quando se trata da formação em serviço, é primordial pensar coletivamente nos aspectos

relacionados à formação docente, previstos no Projeto Político Pedagógico, para que se busque superar os desafios educativos.

De acordo com Hattge apud Mantoan (2013, p. 88), “É função de o gestor escolar proporcionar momentos de formação continuada para professores, de acordo com o Projeto Político Pedagógico”.

Daí a necessidade de formar grupos de estudos nas escolas e também desenvolver a autoformação para a discussão e a compreensão dos problemas educacionais, à luz do conhecimento científico, e de se discutir interdisciplinarmente as situações-problemas.

Libâneo (2001, p. 13) indica que: “[...] formar-se é tomar para mãos seu próprio desenvolvimento e destino num duplo movimento de ampliação de suas qualidades humanas, profissionais, religiosas e o compromisso com a transformação da sociedade”.

Neste sentido, é essencial a compreensão de que um professor autodidata e participativo colabora para a melhoria da qualidade da educação, é evidente que existem complexidades que precisam ser enfrentadas, como a jornada de trabalho e outros desafios que dificultam a valorização profissional, por exemplo. Mas é uma realidade que precisa ser enfrentada pelos docentes e autoridades, se assim almejam contribuir para educação inclusiva justa.

PAIS COMO COLABORADORES NA INCLUSÃO ESCOLAR

A escola inclusiva é uma escola integrada à comunidade, dispõe de ambientes educacionais flexíveis que visam aprimorar o processo de ensino-aprendizado do aluno e mantém uma estreita parceria com os pais. Todos esses elementos são essenciais ao processo de inclusão (Campbell, 2009, p. 147).

Neste sentido, o encontro entre pais e equipe escolar não deve ocorrer somente para tratar de problemas comportamentais, mas precisa tornar-se uma oportunidade de união, a fim de debater questões sobre educação. Isto é possível quando cada um compreende seus deveres.

Não há êxito sem a parceria: a união proporciona a análise dos problemas e do ensino oferecido, além de entendimento do que se espera da escola. Entretanto, há familiares que não dispõem de esclarecimentos e, talvez por isso, não entendam o quão relevante é a participação, apoio e acompanhamento. Outros até entendem, mas se

apegam a inúmeras desculpas e deixam a responsabilidade a cargo da escola. Estes fatores precisam ser levados em consideração pelos profissionais, de modo que possam motivar essas pessoas a participar das decisões.

Há o problema da falta da presença em reuniões e discussões, mas isso tem ficado muitas vezes sem solução, fator que precisa ser refletido:

[...] dizem os psicólogos e confirmam, na prática, professores e psicopedagogos, que não há desenvolvimento equilibrado e saudável da criança, sem a família. A escola contribui para socialização crescente da criança, porém, é na família que ela encontra todos os insumos necessários (autoestima, afetividade, confiança, motivações intrínsecas, quadro de emoções saudáveis, aceitação, autonomia, intencionalidade, decisão, maturidade, respeito, elementos de reciprocidade etc.) para aguar este processo de socialização e de sócio afetividade, chão e base de sustentação para o desenvolvimento da aprendizagem. (CARNEIRO, 2010, p. 43).

Assim sendo, os pais ou responsáveis, juntos com a escola, precisam de um empenho pela convivência harmoniosa. Não há como ter uma boa educação escolar se houver conflito, pais criticando professores sem fundamento e vice-versa.

Como a LDB prevê: a formação de cidadão só será possível através dos vínculos de família, do fortalecimento dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que assenta a vida social conforme vemos prescrito na LDB 9394/96. (Título V, capítulo II, seção III, art. 32).

A parceria é fundamental: as famílias não podem jogar toda a responsabilidade da educação de seus filhos para a escola. Do mesmo modo, a escola não pode deixar de realizar um trabalho mais específico pelo simples fato de acreditar que os alunos deveriam chegar prontos, disciplinados, fáceis de lidar, de ensinar e aprender.

Em uma sociedade inclusiva, as famílias devem estar presentes em todos os momentos, participar das decisões, fazer valer os seus direitos e lutar por melhorias nas condições de vida de todos (PAULA, 2007, p. 7).

Deste modo, é importante reafirmar a responsabilidade de todos, com coerência e afinco, ao invés de se criar apenas um ambiente escolar para acompanhamento esporádico, quando se vai tratar apenas de problemas de mau comportamento ou fracasso do aluno.

Urge compreender que as crianças e adolescentes são diferentes, em seus ritmos e modos de enfrentar o processo educacional, e necessitam de apoio dos pais ou responsáveis, bem como da escola.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O TRABALHO COLABORATIVO

Na nova perspectiva inclusiva, os estudantes com necessidades educacionais especiais necessitam contar com um apoio às suas aprendizagens, afinal, precisam de condições para superação das barreiras educacionais. Assim, as singularidades exigem repensar as estratégias eficazes de ensino, bem estabelecer parcerias.

Campbell (2009, p. 146) afirma que: “É de suma importância que a escola ofereça todos os recursos necessários para a efetiva inclusão do aluno, assim como é preciso também providenciar apoio pedagógico especial”.

O atendimento educacional especializado é um serviço destinado a apoiar alunos e professores no processo inclusivo, é uma proposta de trabalho amplo e que em muitas realidades ainda apresenta desafios. Há escolas que, embora necessitem, têm dificuldades para adquirir salas de recursos. Outras dispõem de condições, mas, ainda assim, não conseguem colaborar, porque continuam alheios às práticas de ensino ou serviço que não correspondem às reais dificuldades dos alunos, os recursos e materiais produzidos muitas vezes, são insuficientes e não existe um trabalho colaborativo entre professores.

[...] consiste em uma parceria entre os professores de Educação Regular e os professores de Educação Especial, na qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes (FERREIRA, MENDES, ALMEIDA, DEL PRETTE, 2007, p. 01).

A responsabilidade dos profissionais da sala de recursos para o atendimento especializado é ampla e precisa de um olhar peculiar frente às singularidades. Evidentemente, essa responsabilidade envolve muitos outros profissionais.

Não há como o professor especialista ser o único incumbido por todas essas demandas. No entanto, pode ser considerado o articulador, quem dialoga, avalia, testa, observa, etc. Por isso, desenvolver este

trabalho requer um profissional com um perfil e formação que colabora significativamente para a inserção justa destes alunos. No entanto, mesmo com todas essas condições, necessitaria do empenho dos docentes. Sem um diálogo e interação entre o professor da sala de aula, não há como haver um trabalho colaborativo. A colaboração é apontada por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 26) como “um dos mais promissores suportes à inclusão”.

Os professores precisam acompanhar o processo, ter consciência da importância da sala de recursos, bem como realizar a articulação com a equipe pedagógica e outros profissionais da área de saúde. Um trabalho isolado dificilmente terá resultados satisfatórios. Assim, “[...] o corpo docente, e não cada professor, deverá partilhar a responsabilidade do ensino ministrado a crianças com necessidades especiais” (BRASIL, 2001, p. 7).

Desta maneira, o serviço requer empenho e muita dedicação dos profissionais, além do compromisso e o desejo de mudança dos serviços oferecidos. Requer organização, planejamento e muitas discussões que visem refletir sobre a missão de atender a todos com qualidade e buscar os meios para a superação das dificuldades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar ainda é um desafio, porque muitos alunos com necessidades educacionais especiais encontram-se matriculados no ensino regular, mas estão inclusos apenas parcialmente, com uma série de barreiras que impedem uma educação justa e de qualidade.

Para garantir o acesso e permanência desses indivíduos, é preciso reconhecer, na contemporaneidade, os desafios que a escola tem de enfrentar, partindo do princípio de que todos devem ser incluídos com a mesma igualdade de condições, para que se tenha uma educação significativa para a vida. No entanto, é preciso que a escola esteja organizada, de modo a contribuir com a inclusão.

É preciso levar em consideração a construção de um projeto pedagógico inclusivo com perspectivas balizadas no documento norteador discutido e construído coletivamente, a partir de uma gestão democrática. É crucial que se tenham oportunidades para se repensar o currículo escolar flexível para práticas cada vez mais inclusivas na escola.

Considera-se fundamental as parcerias com as famílias, tendo em vista que podem colaborar significativamente para o alcance dos direitos dos alunos; mas, para tal, também necessitam de apoio da escola. Assim, a inclusão pressupõe uma harmonia e empenho entre familiares e escola, mas é preciso aprender a negociar.

Reconhece-se, ainda, a importância do trabalho colaborativo entre docentes da sala comum e profissionais do atendimento educacional especializado, cada um tem sua sua responsabilidade, mas sem colaboração, não há como alcançar os objetivos educativos.

Assim, o trabalho colaborativo na escola pressupõe um princípio promitente para que se possam planejar as estratégias de ensino-aprendizagem, bem como para a formação docente, a qual se configura como necessária para que os profissionais sejam capazes de intervir na realidade, a fim de que os estudantes aprendam a fazer, a ser, a conhecer e a conviver, independentemente das singularidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer n.17/2001.Sobre as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, 2001. Disponível em: www.mec.gov.br .Acesso maio 2018.

BRASIL, Lei no 13.005/2014 Plano Nacional de Educação – PNE. Disponível em [pne.pdf \(ufop.br\)](http://pne.pdf.ufop.br). Acessado 01 junho de 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Lei n.9394 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília: Senado Federal, 1996.

CAMPBELL, Selma Inês. Múltiplas Faces da Inclusão. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2009.

CARNEIRO, Moacir Alves. LDB fácil: leitura crítico? Compreensivo, artigo a artigo. 17. ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2010.

DELORS, Jacques (Coord.). Os quatro pilares da educação. In: *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortezo. p. 89-102.

FERREIRA, Bárbara Carvalho; MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Almeida; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. *Parceria colaborativa:*

descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. Revista do Centro de Educação/Cadernos, UFSM, n.29, p. 1-7, 2007.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas Atuais da Educação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GRACINDO, R. V. Gestão democrática nos sistemas e na escola. Brasília, Universidade de Brasília, 2007.

LIBÂNIO, João Batista. A arte de formar-se. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér (Org.). Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como se faz? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér (Org.). O desafio das diferenças nas escolas. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MARCHESI, Álvaro. Desenvolvimento psicológico e educação. – Organizado por César Cool, César, Álvaro Marchesi, e Jesús Palácios. 2.ed. Porto Alegre: aritimed,2004.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; 2. ed., rev.- São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011;

PAROLIN, Isabel Cristina Hierro. Sou professor! A formação do professor formador. Curitiba: Ed. Positivo,2009.

PAULA, Ana Rita; COSTA, Carmen Martini. A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CAPÍTULO 14

ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO E DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: UMA ESTRATÉGIA DIFERENCIADA

Rosinan Caires Fratteezi Gonçalves
Guilherme Lopes Fratteezi Gonçalves

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca identificar as crianças que necessitam de procedimentos pedagógicos indicados, os quais favorecem a aprendizagem em alfabetização, incluindo os docentes na educação regular nos diferentes níveis de ensino, oferecendo condições físicas e sociais, para que sejam inseridos na sociedade exercendo o seu papel de cidadão, com oportunidades, e garantindo o direito de uma educação de qualidade.

O processo de inclusão de alunos com deficiência na área educacional não se institui um caso atual. Acontece de uma luta histórica, vem concretizando-se, expressivamente, enquanto movimento social, mundialmente conhecido por meio da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. E como foco deste artigo, serão descritas as principais dificuldades encontradas pelos professores do ensino regular e a insegurança perante o novo, pois a inclusão implica na sua prática pedagógica em sala de aula; quando se depara com as necessidades educacionais especiais, como preparar as aulas, fornecer o desenvolvimento e aprendizagem, trabalhando, com eficiência, as diferenças. Será o caso de uma escola de ensino regular, a Escola Municipal Pré Escolar Celina Macedo, no Vale do Jequitinhonha, em Jacinto – Minas Gerais, na implantação das políticas públicas de inclusão nas escolas públicas estaduais e municipais relativas a esta região, com carência de recursos humanos e materiais no desenvolvimento no processo ensino-aprendizagem.

Este trabalho tem como objetivo geral investigar se, dentro da comunidade escolar, o profissional está preparado, com o conhecimento prévio para atender as necessidades educacionais dos

alunos especiais, rompendo os preconceitos, tabus, rejeições e exclusão a este aluno.

Sendo assim, a finalidade desse estudo é buscar a eficácia de um método de alfabetização para deficientes intelectuais e pessoas com dificuldade de aprendizagem, organizado com base em métodos já existentes; dentre eles, o Método Fônico e o Método das Boquinhinhas, aplicado desde 2019, denominado de Desafios do Aprender. De acordo com a mediação dirigida pelos documentos oficiais e por uma corporação de consistência de autores que enfatizam a atuação do docente na Educação Especial, espera-se registrar as ações usadas e pôr à prova seus impactos sobre a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Assim sendo, se define como problema a ser identificado, questão central desse estudo: quais perspectivas de alfabetização para deficientes intelectuais e pessoas com dificuldade de aprendizagem são possíveis, a partir de uma proposta diferenciada das utilizadas no ensino comum e das tradicionalmente utilizadas na Educação Especial?

Hoje em dia, existe um grande número de pessoas com deficiências, em especial, com deficiência intelectual, nas salas de aula comum do ensino regular. O que se nota é que essas pessoas, visivelmente, têm dificuldades no processo de cognição da escrita e leitura, contribuindo, muitas vezes, para o insucesso, dificultando o seu desenvolvimento na modalidade que se é inserida, sem ter concluído o ciclo de alfabetização e sem saber ler e escrever.

O docente da sala de aula regular nem sempre está preparado para trabalhar com a criança com deficiência intelectual, cria atividades diferenciadas, mas, muitas das vezes, apenas para cumprimento de tarefas e não para crescimento coesivo e integral da criança. Empregam propostas baseadas na memorização e na repetição, em vez de procurarem interagir a criança em situações de aprendizagens na vivência e com experiências significativas. Essa maneira de tratar a criança reflete na falta de auto-estima e na capacidade de aprender do deficiente intelectual, gerando danos para suas aprendizagens e seu desenvolvimento global como ser humano.

Analisando a importância da aprendizagem da leitura e da escrita para o desenvolvimento humano, com demonstração nas atitudes sociais de cada indivíduo, se faz o foco dessa temática, que retrata, inclusive, as pessoas com deficiência. Sendo assim, o objetivo das reflexões

apresentadas envolve discussões sobre a função da alfabetização e do letramento no desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, na averiguação e busca por indicações pedagógicas, para que essa criança possa se apropriar do mundo letrado de modo significativo, com possibilidades de inserção ativa na sociedade.

Um ensino de qualidade para todos incide, em meio a outras questões, a atribuição de novas dimensões da escola, no ponto que se refere não somente à permanência do aluno na escola, como também ao direito de ser valorizado de acordo com as diferenças, resgatando o respeito, os valores culturais, sociais e o direito de aprender e construir uma vida mais digna, conforme cita a Declaração de Salamanca (1994, p. 8-9): “[...] as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar [...] elas constituem meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos”.

Por muitos anos, a educação especial se limitou a um ensino paralelo e, aos poucos, vem redimensionando seu papel, melhorando no acolhimento direto desse alunado na rede regular de ensino; de tal modo que, na sala de atendimento educacional especializado, oferece um atendimento que venha suprir a necessidade educacional do aluno deficiente.

Neste contexto, a escola tem o papel de ampliar práticas que indicam meios às necessidades específicas dos estudantes, não sendo um tratamento diferenciado dentro do mesmo currículo, mas respeitando a diversidade e conservando a ação pedagógica, para que todos os educandos aprendam juntos. Este documento analisa que a aprendizagem escolar está totalmente vinculada ao currículo, organizado para orientar os níveis de ensino e as ações docentes.

As orientações oficiais recomendam que é indispensável que a escola regular modifique não apenas os modos e perspectivas em relação a esses alunos, mas organizar-se para instituir uma escola real, que trabalhem as diferenças dos alunos.

Em seguida, a escola deverá promover o desenvolvimento integral e a aprendizagem da criança, através da flexibilização curricular, reconhecendo as necessidades pedagógicas para que se efetive o processo educacional.

Essa flexibilidade curricular institui possibilidades de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos educandos. Para tanto, não se trata de um novo currículo, mas de um currículo “[...] eficaz, vivo com planejamentos pedagógicos e ações eficazes dos professores”, tendo como critérios para essa adequação: o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; quais formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aprendiz (BRASIL. MEC, 1998, p. 33).

Dessa forma, a função da escola é intervir no desenvolvimento dos sujeitos por meio do processo de ensino e aprendizagem, porque a aprendizagem, na visão de Vygotsky (1999, p. 22), promove o desenvolvimento. Nessa perspectiva, aprendizagem não é espontânea, e uma das funções da escola é realizar a mediação para que tal processo se concretize.

Saviani (1992) afirma, por sua vez, que cabe à escola ensinar o conteúdo clássico, conteúdos que ajudarão o homem a tornar-se melhor. Para Saviani (1992), “clássico” é tudo aquilo que resiste, que se afirma com o tempo e é fundamental para todos; portanto, nós, professores, buscamos mecanismos e encaminhamentos para que todas as crianças se apropriem desse conhecimento para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores que, para Vygotsky (1995), são: a linguagem, a escrita, o raciocínio lógico, a memória, a abstração, a atenção, o desenho e a percepção. A partir de então, é necessário trabalhar para que toda criança aprenda os conteúdos escolares, independente do grupo social de que faça parte.

A escola deve considerar, ainda, os fatores socioculturais primordiais para o processo de apropriação, produção e reprodução do conhecimento escolar, sendo importante que se considerem, “[...] reconheçam e valorizem as diferenças existentes entre crianças e, dessa forma, beneficiem a todas no que diz respeito ao seu desenvolvimento e à construção dos seus conhecimentos” (KRAMER, 1993, p. 37). Para conhecer, reconhecer e atender as diferenças, é preciso uma prática pedagógica dinâmica, com um currículo que contemple a criança em desenvolvimento, bem como os aspectos da ação mediadora nas inter-relações entre a criança, os professores e seus familiares, atendendo às suas especificidades no contexto de convivência (PRIETRO, 2002). Essa tarefa da escola seria exercida por todos os educadores.

METODOLOGIA

Dessa maneira, como objetivo desejado desse artigo, foi feita uma pesquisa bibliográfica em torno do tema, como forma de se obter maior evidência na discussão atual da temática que se tem vivenciado. A revisão literária se baseia em levantar hipótese e discutir sobre o tema proposto, que é “[...] aquela que se caracteriza pelo desenvolvimento e esclarecimento de idéias, com o objetivo de oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno” (GONÇALVES, 2001, p. 65).

Através da pesquisa exploratória, é evidente que esta permite, com grande importância, para agregar as metas que se espera conseguir, de tal forma que admite ao pesquisador várias possibilidades de informações ao tema em estudo, pesquisando diferentes obras e autores, colaborando, assim, para um resultado final do seu trabalho com qualidade.

Segundo Gonçalves (2001), a pesquisa bibliográfica consiste em ter conhecimento sobre o assunto, permitindo ao pesquisador procurar diversas teorias de vários autores, podendo, assim, avaliar as contribuições ao seu objeto de estudo.

Diante dessa pesquisa, se pode dar sequência a um trabalho mais expressivo, permitindo um olhar cuidadoso, analisando vários pontos de vista, de diferentes teóricos estudiosos no tema, para que possamos desenvolver o nosso próprio ponto de partida.

ANÁLISE HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A história da Educação no Brasil mostra que as escolas não têm dado conta de efetivar a função de ensinar a todos os alunos que adentram no sistema escolar.

Considerando o período histórico da educação inclusiva no Brasil, nos séculos XVII e XVIII, é provável notar que se demonstram teorias e práticas sociais de discriminação, gerando intermináveis situações de exclusão. Esse período ficou caracterizado pela estupidez e falta de conhecimento sobre a exclusão da pessoa deficiente: a família, a escola e a sociedade, em geral, censuravam essas pessoas de um modo muito preconceituoso, a bani-los da sociedade.

Segundo o Ministério da Educação (MEC), no Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência iniciou na época do Império. Nesse período, duas instituições foram criadas: O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, que passou a se chamar Instituto Benjamim Constant - IBC, e o Instituto dos Surdos – INES, ambos do Rio de Janeiro.

No início do século XX, foi criado o Instituto Pestalozzi, em 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE); e em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (Ministério da Educação). Nesse período histórico, corroboram as críticas sobre as práticas de ensino da época, conduzindo também questionamentos dos modelos análogos do ensino-aprendizagem, gerando exclusão no cenário educacional.

De acordo com a LDB, a educação deve ser dada a todos, não apenas a alguns segmentos da sociedade, entretanto, isso nem sempre acontecia. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) estabelece o direito a todos à educação, sendo o dever do Estado e da família promovê-la, conforme enfatiza o Art. 2º sobre os princípios 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.

Contudo, o citado artigo rege a educação de todos, sem exceção e com igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. A Constituição Federal de 1988 logo sinalizava para a implantação, no nosso país, de uma educação inclusiva. “O ‘artigo 208, III, de nossa Carta Magna prescreve que’ o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

“Sendo a inclusão um processo ativo e gradual, respeitando e valorizando às diferenças, tendo o auxílio e solidariedade, para que todos avancem, pesquisa reflexiva” (SANCHEZ, 2005, p. 17). Segundo a autora citada, para consolidar os desafios e finalidades da rede educacional, esta deve direcionar-se e centrar-se nos quatro pilares

básicos da educação: “Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Viver Juntos e Aprender a Ser” (SANCHEZ, 2005, p. 10).

Nessa perspectiva histórico-cultural da educação especial, nota-se que é recente a discussão em nossa sociedade, principalmente em nosso país. Possivelmente, a cultura brasileira só passará a entender a partir do momento em que as diferenças deixarão de existir, e quando defendemos que é necessário que todos tenham acesso ao conhecimento escolar, isto é, que todos adentrem ao sistema educacional formal, tendo direito à aprendizagem, cumprindo efetivamente seus papéis de cidadãos atuantes na construção da sociedade. Isso se efetiva quando houver o "[...] respeito à dignidade e aos seus direitos, levando-se em conta as diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas e religiosas entre outras" (BRASIL, 1998, p. 12).

ALFABETIZAÇÃO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A educação é analisada no contexto social em um método que atenda a comunicação da criança, através da fala ou do uso de códigos de escritas, que permitem o aprimoramento das relações dos sujeitos entre si ou com o meio que é inserido. O processo de alfabetização não é um trabalho fácil, tanto para crianças sem deficiência como também para crianças com deficiência intelectual.

Para alfabetizar uma criança, o professor precisa ter uma formação profissional de qualidade, a qual vise uma proposta que possa desenvolver a cognição global do seu aluno.

No campo da leitura e escrita, tem se falado, com ênfase, do “letramento”, de acordo com a docente Magda Becker Soares, letrar é mais que alfabetizar; é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno, então, se uma aluna DI, alfabetizada aos 18 anos, deixa um bilhete para a mãe escrito desta forma: “A XAVE TA NA VIZINHA”, percebe-se que o educando conseguiu comunicar-se, através da escrita, dando-lhe sentido ao que propunha obter de resultado com o bilhete. Mesmo com erros ortográficos, houve compreensão na escrita ao que se referia: tal análise sobre os níveis da escrita nos faz refletir sobre níveis de letramento, avaliando o bilhete, podemos assegurar que o nível de letramento do educando é baixo, no entanto, garantiu

a sua comunicação através da escrita. Alunos DI, então, alcançariam um baixo nível de letramento? Com a experiência na docência da educação especial, pode-se afirmar que os alunos com DI, na maioria das vezes, não apresentarão condições de tornarem-se leitores com as habilidades da escrita, mas serão capazes de interagir com as fontes de informação elaboradas ou solucionar problemas implexos e, ainda, poderão, desenvolver as capacidades para superar suas necessidades de leitura e escrita no seu dia a dia, fazendo com que tenha uma comunicação e inserção no mundo do letramento.

Segundo Vygotsky (1997), percebe-se que o adulto/professor mediador deverá construir novas estratégias com situações a fim de atender às necessidades especializadas dos seus alunos. Essa mediação do professor/aluno é que vai apresentar resultados positivos, criando uma relação de segurança e credibilidade, na qual o professor traça estratégias de aprendizagem, em que o aluno DI tenha a capacidade de aprendizagem. Sendo assim, nessa perspectiva, o professor precisará criar situações de aprendizagem, com o lúdico em um contexto educativo, fazendo com que o professor elabore uma metodologia inovadora e reflexiva ao interagir o aluno com o lúdico e, conseqüentemente, obtenha a aprendizagem.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1991), o processo de aprendizagem é vagaroso e o aprendiz observa, interioriza conceitos, dúvidas e reelaboração, até que chega ao código alfabético utilizado pelos adultos. É com esse código que o aluno passa a desenvolver a consciência entre pensamento e linguagem e, a partir daí, passa a fazer uso da escrita. Embora saibamos das limitações das crianças com deficiência intelectual em relação à lentidão da construção do conhecimento, causada por fatores físicos e neurológicos, é importante reconhecer que essa criança com deficiência tem interesses e manifestações como outra criança que não tem deficiência. Todos temos necessidades diferentes uns dos outros, possuímos ritmos diferentes para aprender.

O processo de alfabetização de alunos DI é desafiador tanto para a escola quanto para o docente, pois esse desafio necessita da vontade em despertar, nos alunos DI, o desejo de aprender a ler e a escrever, proporcionando a esses alunos condições básicas para que haja aprendizagem.

A PROPOSTA E DESAFIOS DO APRENDER NO ALUNO DI

A proposta de alfabetização e desafios do aprender no aluno DI está fundamentada em dois métodos de alfabetização, o método Fônico (Fernando Capovilla) e o Método das Boquinhinhas (Renata Jardim). O Método Fônico, também chamado de método fonético, é um método de alfabetização que prioriza o ensino dos **sons dos grafemas do alfabeto**, começando com as letras mais simples (vogais) e caminhando até as mais complexas (consoantes) para, depois, utilizá-las para formar sílabas e palavras.

Assim sendo, o Método Fônico atua sobre duas áreas fisiológicas e psicológicas. Esse método é caracterizado como sintético, pois inicia o seu processo da parte para o todo, iniciando pelas letras; diferentemente dos analíticos, em que o início se dá pelo todo, partindo, então, para as especificidades. Na abordagem fônica: o aluno parte do som das letras, une o som da consoante ao som da vogal, pronunciando a sílaba formada. O processo de alfabetização se dá por meio da associação entre símbolo e som, pois ninguém aprende a ler e a escrever se não aprender relações entre fonemas e grafemas – para codificar e para decodificar. Isso é uma parte específica do processo de aprender a ler e a escrever. Linguisticamente, ler e escrever são o mesmo que aprender a codificar e a decodificar (SOARES, 2008, p. 2). Esse método de ensino permite primeiro descobrir o princípio alfabético e, progressivamente, dominar o conhecimento ortográfico próprio de sua língua. Segundo um dos maiores defensores do método fônico na atualidade, Capovilla (2007, p. xxi): O método consiste em atividades fônicas e atividades metafonológicas. As atividades fônicas concentram-se na introdução sistemática de correspondências grafo-fonêmicas para a construção da leitura e da escrita. As atividades metafonológicas concentram-se em exercícios para o desenvolvimento da consciência fonológica, especialmente no nível fonêmico.

De acordo com o depoimento da professora do pré de 5 anos, a melhor solução para desenvolver a aprendizagem para os alunos com déficit de aprendizagem e com síndrome de Down, foi trabalhar o Método Fônico e estimular o reconhecimento das letras, para aqueles que não conseguia fazê-lo; assim como apresentar, aos que já possuíam esse conhecimento, a relação grafo-fonêmica, o que foi

muito importante para não se sentirem desestimulados, pois já conheciam as letras, mas não os seus sons.








Diariamente, fazíamos a relação das letras do alfabeto, em sua forma gráfica e fonética; neste caso, trabalhamos com o nome da letra, grafia e som.


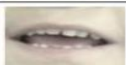


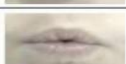
Esse método de ensino permite, primeiro, descobrir o princípio alfabético. Princípio alfabético é o entendimento de que há uma relação entre a presença e a posição de uma letra, e o som que ela tem na palavra, ou a posição que a letra ocupa na palavra. Para escrever a palavra sapo, por exemplo, cada letra ocupa um espaço, as letras precisam ser escritas nos devidos espaços para formar a palavra. Dependendo da posição, a letra muda de som. Com bases em pesquisas internacionais, especialistas afirmam ser o Método Fônico o mais eficaz para a alfabetização. Ainda referente a essas pesquisas, os especialistas concluíram que estudantes expostos ao Método Fônico têm as regiões do cérebro associadas à escrita e à coordenação motora mais ativadas do que crianças que aprendem com os outros métodos. Os investigadores de leitura constatam que o Método Fônico também é mais eficiente para a população com acesso precário aos bens culturais da sociedade letrada. A proposta do Método Fônico se diferencia porque apresenta, com maior ênfase, o som de sílabas e o som de letras também é trabalhado, porém para o aluno se torna mais clara a associação da sílaba com a palavra, uma vez que percebe essa associação com mais compreensão, não seria, então, **j** (jota) de jacaré e, sim, **JA**, de jacaré.



Tabela de associação

Leia e escreva...

					_____
					_____

	A	a	À	à
	E	e	É	é
	I	i	Ï	ï
	O	o	Ô	ô
	U	u	Ù	ù

CONHECIMENTO DAS CORRESPONDÊNCIAS GRAFOFONÊMICAS

O ensino explícito e sistemático das correspondências entre as letras e os sons é outro quesito fundamental para a aquisição de leitura e escrita. De acordo com a pesquisa, tais correspondências são ensinadas uma a uma, de forma clara e sistemática, nas atividades de introdução de letras e dígrafos. Nestas atividades, o docente deve explicitar para a criança não somente os nomes das letras, mas também os seus sons.

Deste modo, a criança compreenderá que cada letra da escrita corresponde, ainda que nem sempre de maneira precisa, a um som da fala. Conhecendo como essa correspondência ocorre, os sólidos fundamentos da leitura e da escrita são mais facilmente apreendidos pela criança, cuja competência nestas habilidades se desenvolverão, então, de modo rápido, certo e seguro.

Portanto, as atividades de introdução de letras e dígrafos também se encontram distribuídas conforme um grau de dificuldade crescente. Inicialmente, são apresentadas as vogais, em que há uma semelhança entre o nome da letra e o seu som, ou seja, o nome e o som da letra são iguais. Após as vogais, são introduzidas consoantes prolongáveis, isto é, as consoantes cujos sons podem ser facilmente pronunciados de forma isolada, sem uma vogal.

Sendo assim, primeiramente são apresentadas as consoantes regulares (que tendem a possuir apenas um som), como **F, J, M, N, V** e **Z**. Depois, são apresentadas as consoantes facilmente pronunciadas de forma isolada e que são irregulares (que tendem a possuir mais de

um som), como **L, S, R e X**. Neste caso, apenas os sons regulares e mais frequentes dessas letras são apresentadas e, posteriormente, os sons irregulares vão sendo introduzidos em outras atividades.

Após as consoantes facilmente pronunciáveis, são introduzidas as consoantes cujos sons são mais difíceis de pronunciar de forma isolada, como **B, C, P, D, T, G e Q**. Sendo assim, essas letras devem ser inicialmente apresentadas apenas pelos seus sons regulares.

Logo em seguida, deve ser apresentada a consoante **H**, que é uma exceção, por não ter som. Enfim, são introduzidas as letras **K, W e Y**, que não pertencem o alfabeto português. Após a apresentação dos sons regulares de todas as letras, é iniciada a apresentação das correspondências grafofonêmicas irregulares. Há atividades específicas para a introdução dos dígrafos **CH, NH, LH, RR, SS, GU e QU**; para a introdução dos sons irregulares das letras **C, G, R, S, L, M e X**; e para a introdução da cedilha e dos encontros consonantais.

É de suma importância que o professor trabalhe a sequência do alfabeto, pois esta é usada em diferentes contextos, como listas telefônicas e dicionários, em que a ordem alfabética funciona como princípio ordenador dos elementos. Para tanto, o professor pode trabalhar, a partir do alfabeto afixado, na classe, as letras na sequência do alfabeto.

Segundo Grégoire & Piérart (1997), para a introdução de letras ou dígrafos, devem ser apresentadas fichas de leitura correspondentes, assim o processo de automatização da leitura e de memorização vão ser essenciais para desenvolver a leitura e a escrita; e, dessa maneira, o aluno passa a dominar as habilidades básicas e, gradativamente, vão sendo introduzidas as fichas de leitura mais complexas, acompanhadas de vários gêneros textuais.

Em todas as atividades de introdução de letras, são apresentadas, simultaneamente, todas as formas escritas: letras de forma maiúscula (também conhecida como caixa alta ou bastão) e minúscula; e as letras cursivas maiúscula e minúscula. A introdução da letra cursiva, desde o início, facilita a escrita, pois integra a modalidade sinestésica às modalidades auditiva e visual no trabalho de escrita de palavras.

De acordo com Orton (1996), quando a criança escreve as palavras usando letra cursiva, ela adquire a memória sobre os movimentos necessários para escrever, sendo este um recurso adicional que auxilia no domínio da escrita.

Ficha de Leitura:

Ai	eā	ia	eu	Om
úé	uoi	ao	EA	Au
oi	io	uo	oc	

Complete as palavras:



Ligue os desenhos aos seus sons iniciais.



MÉTODO DAS BOQUINHAS

O Método Fonovisuoarticulatório, popularmente chamado de “Método das Boquinhas”, foi criado pela fonoaudióloga Renata Jardini, aprovado pelo Ministério da Educação (MEC), em 2009, como uma prática de tecnologia da educação com validade e credibilidade. Surgiu da aliança entre as áreas da Fonoaudiologia e da Pedagogia, abordando de forma simples e fugindo das tradicionais memorizações, regras e fórmulas. Foi pensado para mediar o processo de alfabetização em crianças que possuem distúrbios patológicos ou que apresentam dificuldades em aprendizagem, contudo, muitos profissionais e escolas começaram a utilizar esse método e obtiveram bons resultados. Dessa forma, a alfabetização, utilizando este método, chega à realidade das salas de aula.

A proposta do método das **Boquinhas na Educação Infantil** (Jardini e Gomes, 2007) é trabalhar com a aquisição da leitura e escrita, em estágios iniciais desse desenvolvimento, com crianças de 4 a 6 anos, propiciando um trabalho preventivo de aquisição da linguagem. É de suma importância que o educador conheça, de maneira simples e prática, os sons da fala (fonemas) e suas respectivas Boquinhas (articulemas), bem como os processos de consciência fonológica e fonêmica, processamento auditivo e visual, coordenação visuo-

motora, orientação visuo-espacial e desenvolvimento cognitivo, para que possa promover, com segurança, o início do aprendizado da leitura e escrita e, porventura, lidar, de maneira pedagógica, com seus desequilíbrios. Essa abordagem tem contribuído de maneira significativa para que a saúde (incluindo fala, voz e linguagem geral) dos alunos e educadores se mantenha, sendo observada por melhorias na autoestima e qualidade de vida; evitando-se, desta forma, o excesso de encaminhamentos às clínicas de aprendizagem, ou seja, a patologização do ensino (Collares e Moysés, 1992; 1993).

De acordo com o método das boquinhinhas, a consciência fonológica pode ser manifestada em nível implícito, sem que o indivíduo tenha a consciência de operá-la; e em nível explícito, em que há a reflexão sobre o movimento que os articuladores fazem para concretizar um determinado som. Tal consciência é fundamental no processo de aquisição e automatização da fala, principalmente nos desvios fonológicos/fonéticos, no aprendizado das relações fonografêmicas (escrita) e grafonêmicas (leitura); dessa forma, esse trabalho do professor vai estimular beneficentemente seu aluno nas questões de fala e de escrita, concomitantemente.

Segundo Gindri, Keske-Soares e Mota (2007), os aprendizes, crianças e/ou adolescentes e adultos em fase de aquisição da leitura e escrita, apoiam-se em pistas articulatórias como estratégias iniciais para segmentar as sílabas em unidades menores, ou seja, os fonemas. De acordo com o que a criança está aprendendo a ler, ela lê a sílaba e pronuncia, devagar, as partes das palavras, para que consiga ler e, depois, entender. E isso se mantém, mesmo depois de ter domínio e leitura fluente, quando se depara com uma palavra irregular, em que você regride de rota e volta para a rota fonológica de leitura, acessando a articulação.

Portanto, o Método das Boquinhinhas é proposto na mediação nas fases da escrita, apresentando exercícios simples para avançar em cada fase, sempre sendo comprovada a articulação da boca, que está sendo pronunciada com um espelho em mãos.

O Método das Boquinhinhas possui um material bem completo. A fim de orientar a sequência didática do professor, o profissional tem à disposição seis livros com atividades para serem propostas aos alunos. O primeiro livro refere-se às vogais (**A-E-I-O-U**), o segundo inicia-se com as consoantes mais fáceis de serem aprendidas (**L-P-V-T**), o terceiro

apresenta as consoantes complexas (M-F-B-N-D), já no quarto volume são propostas as consoantes mais difíceis (C-R [som forte], G-r [som fraco]), no quinto livro é dada sequência às consoantes (os pares) mais difíceis (J/GE, GI, S/CE, S/CI, X/CH, Z/ASA, H, CH/LH/NH), e o sexto e último trabalha as sílabas complexas. Os exercícios propostos pelos livros trazem a associação dos fonemas-grafemas-articulemas. Outro importante aspecto, trabalhado nos livros, é que, pelas leituras, se concretizou a importância dos confrontos entre as letras, trabalhando a todo o momento o que se preza pelo método, além de contribuir no aprendizado da criança, tendo várias atividades que auxiliam na aptidão da coordenação motora fina e visuo-espacial, bem como de possuir mapas de ideias, jogos e brincadeiras, fazendo o aprendizado chegar mais perto do aluno.

BOQUINHAS

 A a	 B b	 C-QU c-qu	 D d	 E e	 F f
 G-GU g-qu	 I i	 J-GE-GI j-ge-gi	 L l	 LH lh	 M m
 N n	 NH nh	 O o	 P p	 ARA ara	 R-ARRA r-ara
 S-CE-CI-Ç-ASSA s-ce-ci-ç-assa	 T t	 U u	 V v	 X-CH x-ch	 Z-ASA z-asa

Renata Jardini - www.metododasboquinhas.com.br



CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO FÔNICO PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

De acordo com as observações, a evolução dos alunos com deficiência intelectual da Escola Municipal Celina Macedo, sendo que esses alunos têm uma grande dificuldade em falar, ler e escrever.

Perante a essa afirmação, o processo de alfabetização leva a criança com deficiência intelectual a adquirir um diálogo com os vocabulários e articulações adequadas das palavras. As dificuldades da memória auditiva, memória de longa duração, apresentadas pelas crianças com DI, tornam mais complexo o processo de articulação dos fonemas, principalmente por alguns grafemas apresentarem sons muito parecidos. Exemplos: **p/b, f/v, g/c, j/z**.

Percebem-se os pontos que dificultam as crianças com DI a serem alfabetizadas; então, é necessário que o professor pesquise sobre os métodos que irá utilizar no processo de alfabetização, o qual nem sempre obtém resultados esperados para efetivar a aprendizagem dessas crianças.

Portanto, vem a pergunta: qual seria o método mais eficiente para que as crianças com DI consigam realizar a habilidade de ler e escrever, de forma lúdica e significativa?

Mediante esse questionamento, se faz necessário investigar uma intervenção ou sondagem prévia, ininterrupta e adaptada, permitindo que a criança com DI adquira habilidades e competências em áreas

diversificadas, tais como, memória visual, compreensão linguística e fixação da aprendizagem, favorecendo o seu desenvolvimento cognitivo.

Segundo Martins (2002, p. 40), o aprendizado dessas crianças com DI acontece por meio de muitos estímulos e “[...] deve ser estimulada a partir do concreto, sem pular etapas, necessitando de instruções visuais e situações reais, para que o estudante consolide suas aquisições”.

Assim sendo, a alfabetização das crianças com DI tem que levar em consideração: o ritmo lento, a concentração e o foco de atenção limitada, retenção da informação de memória de curto prazo, utilizando, então, um ambiente favorecedor, que estimule a aprendizagem, proporcionando o seu desenvolvimento cognitivo.

Portanto, é necessário alfabetizar com a consciência fonológica para que a criança com DI desempenhe, de forma significativa, a aprendizagem da leitura e da escrita.

A identificação dos fonemas das letras, mesmo que demore um tempo maior para ser assimilada, é muito importante na utilização da forma escrita. As crianças com DI são capazes de identificar e de ter o conhecimento do fonema relacionado ao grafema, mesmo que o tempo de aprendizagem seja maior. Desta forma, a criança reconhece o fonema e o grafema, e utiliza esse conhecimento, desde o início, para a aprendizagem da habilidade leitora. Mediante este processo, acredita-se nas contribuições que o Método Fônico pode proporcionar ao aprendizado das crianças com DI.

O Método Fônico consiste na associação do fonema com o grafema (letra/som), permitindo ao aluno descobrir o princípio alfabético e, sucessivamente, dominar o conhecimento ortográfico da língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal deste trabalho foi de apresentar as contribuições do Método Fônico, principalmente para alunos com DI em fase de alfabetização, com iniciação na pré-escola, tendo como base, crianças de 4 e 5 anos.

Considerando as necessidades das pessoas com necessidades especiais, estamos contemplando as de qualquer outra criança, porque todas precisam de afeto, mediação, interação, atenção e educação.

As pessoas com necessidades educacionais especiais se alfabetizam e constituem seus letramentos sociais. Todavia, é importante oferecer-lhes mediações que supram as dificuldades: estar atento para as possibilidades de aprendizagem; acessar outras vias de desenvolvimento; e utilizar outras formas de linguagem, sempre que necessário. Todas as pessoas podem aprender a ler e a escrever, e também a usar essa aprendizagem em práticas sociais, mas para que isso se efetive, buscamos alternativas pedagógicas para ensinar todas as pessoas, de acordo com o entendimento que se tem do que seja a alfabetização e o letramento na educação especial.

Compreende-se o quão importante é educar, levando-se em conta os contextos dos alunos e as situações sociais em que os conteúdos escolares possam ser utilizados, a fim de que a escola deixe de ser cercada por muros que separam a vida fora dela. Acredita-se que a escola possa fazer sentido, e que possa ser vivida como uma experiência que leve o educando à emancipação, tornando-o um cidadão, um sujeito pleno de direitos e deveres, que são socialmente constituídos e democraticamente desenvolvidos.

Em relação aos alunos que utilizam a metodologia, mesmo com suas limitações, fica claro que são capazes de ampliar sua aprendizagem e desenvolver seu potencial cognitivo, é preciso que pessoas envolvidas no seu processo de aprendizagem não desistam de encontrar maneiras de ensinar. É um desafio, também para o professor, promover a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

_____. *Alfabetização e Letramento*. 5ª ed., São Paulo: Contexto, 2008
BRASIL, Ministério da Educação. *Referencial Curricular para a Educação Infantil*. SEF:Brasília, 1988.

SANCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Revista da Educação Especial*, São Paulo, p.17, set. 2005.

BRASIL. *Constituição (1998)*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em 25 de Setembro de 2016.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio á Gestão Educacional. Caderno de educação especial. *A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva*. – Brasília: MEC, SEB, 2012.

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

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. *Alfabetização: Método fônico*. São Paulo, SP: 2003. Memnon Critica 13 (1), 7-24.

CAPOVILLA, Fernando; SEABRA, Alessandra G. *Alfabetização: Método Fônico*. 5. ed. São Paulo: Memmon, 2010.

Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.

FERREIRO, E.; & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. 4ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991

GINDRI, G.; KESKE-SOARES.; MOTA, H. B. Memória de trabalho, consciência fonológica e hipótese de escrita. *Pró-fono Revista de Atualização Científica*, Barueri, SP, v.19, n.3, p.313-22, 2007

GONÇALVES, Elisa Pereira. *Conversa sobre iniciação a pesquisa científica*. 1. ed. Campinas: Alínea, 2001.

GRÉGOIRE, J, & PIÉRART, B. (1997). *Avaliação dos problemas de leitura: Os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

JARDINI, R. S. R.; VERGARA, F. A. Alfabetização de crianças com distúrbio de aprendizagem, por métodos multissensoriais, com ênfase fonovisuarticulatórias. *Pró-Fono – Revista de Atualização Científica*, Carapicuíba, v. 9, n. 1, p. 31-34, 1997.

KREMER, Sônia. *Com a pré- escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo: Ática, 1993.

MARTINS, L. de A. R. *A inclusão escolar do portador da síndrome de Down: o que pensam os educadores?* Natal: EDUFRN, 2002.

Método das Boquinhas. Método das Boquinhas – saiu na imprensa. 2009. Disponível em: <<http://metododasboquinhas.com.br>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

PRIETO, Rosângela Gravioli. A construção de políticas públicas de educação para todos. In: PALAHRES, M. S.; MARINS, S. C. (Orgs.). *Escola Inclusiva*. São Paulo: EdUFSCAR, 2002 .p. 45-60.

ORTON, J. (1996). The Orton-Gillingham approach. In J. Money (Ed), *The disabled reader*. Baltimore, MD: J. Hopkins University Press.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A Educação Inclusiva: um meio de construírescolas para todos no século XXI. In: *INCLUSÃO - Revista da Educação Especial*, Ano I, nº. 1, out./ 2005, p.7 - 18.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórica crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez, 1992.

VYGOTSKY, Lev Seminovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

VYGOTSKY, Lev Seminovich. *A formação Social da mente*. São Paulo: Ícone,1999.

ORGANIZADORA E ORGANIZADOR



Ana Estela Brandão Duarte

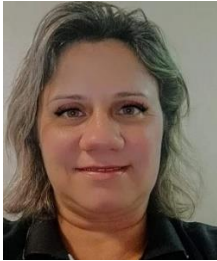
Pós-doutorado em Educação, com ênfase em Educação Inclusiva e Tecnologia; doutorado em Ciências da Educação com foco em TICs e Inclusão; mestrado em Ciências da Educação, com ênfase em Educação do Campo, Currículo e Formação docente; possui graduação em Matemática e Pedagogia; atua com tecnologia, ministério da Educação, Brasil, Universidade Aberta do Brasil; professora de mestrado e doutorado da Universidad del Sol, e da Universidad Columbia Del Paraguai e pós-graduação em: Matemática, Educação Inclusiva, Psicopedagogia Clínica e Institucional, Educação e Desenvolvimento Sustentável e Docência.



Diogo Janes Munhoz

Doutorando em Ciências da Educação na Universidad Columbia del Paraguai; possui graduação em Educação Física pela Universidade Norte do Paraná (2001) e especializações nas áreas de Treinamento Desportivo (2004); Educação Especial (2005); e Ensino a Distância (2008); Dedicar-se a estudos na área de Altas Habilidades-Superdotação e atualmente coordena o setor de Educação Especial do Núcleo Regional de Educação de Londrina/PR.

AUTORAS E AUTORES



Aline dos Santos Moreira de Carvalho

Bióloga - Saquarema/RJ, graduada em Biologia pela Universidade Salgado de Oliveira, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Neuropsicopedagogia Educação Especial e Inclusiva, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Ludopedagogia, Psicomotricidade e Gestão Escolar pela Faculdade Única – MG, Citologia Clínica pela Faculdade Souza Marques – RJ, Análises Clínicas pela Faculdade Integrada Maria Thereza - RJ, aluna do programa de Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Columbia del Paraguay, em parceria com o Instituto IDEIA – BR; possui experiência no campo de gestão privada, exerceu cargo de Coordenadora do Ensino Fundamental e Médio na rede privada em Saquarema/RJ, atualmente atuando como Orientadora Educacional na rede privada de Ensino de Saquarema e Búzios/RJ; Psicopedagoga Clínica com foco no TDAH no município de Saquarema/RJ.
bioaline2017@yahoo.com



Antonio Augusto Dornelas de Andrade

Sacerdote da Arquidiocese do Rio de Janeiro. Mestrando em Educação pela Universidad Columbia del Paraguay. Graduado em Filosofia (Fac. Católica de Anápolis), e História (ISEIB - Montes Claros - MG), Bacharel em Teologia (PUC-Rio) e outras Especializações.
Contato: antonioandrade.py@gmail.com



Antonio Luis do Rêgo Luna Filho

Graduado em Computação pelo UNICEUMA; Mestre em Engenharia de Eletricidade Universidade Federal do Maranhão; doutorando em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay; professor adjunto do Departamento de Computação do Instituto Federal do Maranhão; Pesquisador em Neurociências e Inteligência Computacional.



Antônio Xisto Vilela

Doutorando em Ciências da Educação pela Universidad Columbia Del Paraguay, Mestrado em Ciências da Educação com ênfase em Educação de Jovens e Adultos, Prática Pedagógica e Formação Docente. Pós Graduação em Biologia Pela UPE e Saúde Pública - Asces/Unita (Centro Universitário Tabosa de Almeida). Possui Graduação em Biologia, atua como professor da Educação Básica na Rede Pública Municipal e Estadual de Pernambuco, e atuou como professor na Universidade Estadual Vale do Acaraú-CE. Possui experiência no campo de gestão pública, exerceu cargo de Gestor Escolar em escola estadual do Estado de Pernambuco, Gerente de Gestão de Rede de Ensino da GRE-AM/PE. Secretário Municipal de Administração e Secretário Municipal de Educação, ambos no município de Canhotinho/PE.
Contato: vilelax5@gmail.com



Carlos Henrique Schneider

Bacharel em Teologia pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA); Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Columbia – Paraguai; doutorando em Ciências da Educação pela Universidade Columbia – Paraguai.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9602797894374182>



Elizângela de Souza Barbosa

Bacharel em Serviço Social pela Universidade Pitágoras - UNOPAR e Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Roraimense de Ensino Superior - FARES, Pós graduada em Educação Infantil pela Faculdade Play LTDA e cursando Pós graduação em Serviço Social e Saúde. Atua como Professora na Educação Básica na rede pública municipal no município de São João da Baliza e como Assistente Social no CREAS – Centro de Referência Especializado da Assistência Social no município de Caroebe – Roraima. Possui experiência no campo de gestão pública, exerceu cargo como Secretária Municipal de Educação. Possui Experiência no campo de gestão privada, por dez anos atuou como Orientadora pedagógica no Sesc – Serviço social do Comércio, ambos no município de São João da Baliza – Roraima.

Contato: elizangela_sbarbosa@hotmail.com



Francisco Leilson da Silva

Professor da Rede Estadual de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte, Pedagogo na Prefeitura de Extremoz - RN, professor e tutor na Educação a Distância do IFRN. Mestre em Linguagem pela UFRN. Especialista em Língua Espanhola pela FIJ, em Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa pela UFRN, e em Psicopedagogia pela UFRN. Licenciado em Letras – Português pelo IFESP, em Espanhol pelo IFRN, em História - UNP e em Pedagogia pela UFRN. Mestre e Doutorando em Estudos da Linguagem pela UFRN e doutorando em Educação pela Universidade Columbia (Paraguai).



Gabrielle Oliveira dos Santos Anchieta.

Mestranda em Ciências da Educação com ênfase em Educação Inclusiva, Prática Pedagógica e Formação Docente, pela Universidad Columbia Del Paraguay. Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Maria Thereza – FAMATh. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Especialista em Neuropsicopedagogia e Reabilitação Cognitiva, Especialista em Educação Especial e Inclusiva, Especialista em Psicomotricidade Educação e Clínica. Psicomotricista pela formação em Prática Psicomotora Aucoouturier – PPA, Especialista em Transtorno do Espectro Autista – TEA, Especialista em Orientação Educacional. Atua no campo Clínico, realizando atendimento psicopedagógico com avaliações e intervenções psicomotoras e neuropsicopedagógicas no GAMA CONSULTORIOS - Saquarema/RJ. É Orientadora Educacional na rede pública de ensino do município de Saquarema e é Coordenadora Pedagógica na Associação Pestalozzi de Saquarema, no município de Saquarema/RJ.

E-mail: gabbiosantos@yahoo.com.br



Genilton José Nunes

Professor do IFMG Campus Ouro Preto, Doutor em Educação pela Universidade Americana – PY, e Pós-Doutor em Educação pela Universidade Iberoamericana de Assunción – PY, em parceria com o Instituto IDEIA-BR. genilton.nunes@ifmg.edu.br



Guilherme Lopes Fratteezi Gonçalves

Mestrando em Ciências da Educação pela Universidad Columbia Del Paraguay, em parceria com o Instituto IDEIA-BR, graduado em Odontologia pela Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MINAS). Graduado em Biológicas pela Utramig - MG, atua como docente na Educação Básica Ensino Médio pela SRE-Almenara MG, especialista em Ortodontia pela CESO - Teófilo Otoni - MG e em Saúde Bucal pelo Programa Saúde na Família (PSF) pela Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG. Possui experiência na rede pública e no setor privado como Odontólogo em Belo Horizonte - MG e Jacinto - MG. Email: gfratteezi@yahoo.com.br



Juliana dos Santos Carvalho

Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay - PY, Mestra em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay, Especialista Direito Educacional pelas Universidades Claretianas, graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Ouro Preto, e em Direito pela Faculdade de Direito do Oeste de Minas, servidora pública da Prefeitura Municipal de Conselheiro Lafaiete - MG. Contato: julianasantoscarvalho@hotmail.com



Lucas Frade Pinto Cunha

Mestrando em Psicologia Escolar/Educacional. Pós Graduação em Dependência Química pela FETREMIS (Faculdade de Educação e Tecnologia da Região Missioneira), Pós Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UCAM (Universidade Cândido Mendes). Possui Graduação em Psicologia e Licenciatura em Pedagogia, atua como psicólogo da Educação Básica na Rede Pública Municipal de Roraima, atua como psicólogo na Assistência Social (CREAS) no município de Caroebe - RR, atua como professor no Curso Técnico em Enfermagem na instituição CETERR (Centro de Educação Técnica e Especializada de Roraima). Possui experiência em atendimento Psicológico Clínico, experiência como psicólogo em áreas Indígenas no Norte e Sul de Roraima. Atuou como Psicólogo e Professor técnico em áreas indígenas no extremo Norte de Roraima no município de Uiramutã pela instituição RHEMA Cursos Técnicos e instituição FARLAB. Desenvolveu o Projeto Social MORÍ WEI (Bom Dia) em áreas indígenas na região de fronteira Brasil / Guiana Inglesa e no município de Uiramutã - RR. E-mail: fradecunha@hotmail.com / fradelucas23@gmail.com



Luciene Suzarte Santos

Professora/ Coordenadora Pedagógica de Educação Básica na Rede Municipal de Caieiras.

Mestra e Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad Columbia Del Paraguay, Assunción-PY. Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho ; Licenciatura em Artes pela Faculdade Dulcina de Moraes; Licenciatura em História pela Faculdade Paulista São José. Especialização em Psicopedagogia Educacional e Clínica; Especialização em Supervisão Escolar pela Faculdade de Conchas. Especialização em Africanidades pela Faculdade de Conchas.



Manoel Anório Apolônio Filho

Doutorando em Ciências da Educação, pela Universidad Columbia del Paraguay Pós-graduado em Tecnologias Digitais e Inovações na Educação, pela Universidade Cândido Mendes (UCAM); Neuropsicopedagogia, Psicomotricidade e Autismo pela Faculdade Campos Elíseos (FCE); Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Comunicação Tecnologia e Turismo de Olinda (FACOTTUR); Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial, pela Universidade Cândido Mendes (UCAM); Língua Brasileira de Sinais e Educação Especial, pela Faculdade Eficaz; Gestão de Polos pela Uniasselvi; Pós-graduando em Neuropsicologia pela Uniasselvi; graduado em Pedagogia pela UNIP e graduando em Letras Libras pela Uniasselvi. Trabalha atualmente na rede estadual e municipal como Instrutor de Libras e tutor na Uniasselvi de Canhotinho - Pernambuco.



Marcia Marques da Silva

Mestra em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay, na linha de pesquisa Formação de Professores; graduada em Pedagogia e Letras-Espanhol e Literatura Hispânica; especialista em Educação Inclusiva e atua como professora do Ensino Básico na Escola Estadual Tereza Teodoro de Oliveira, Roraima.

Contato: marcia.digah@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8955499740625289>



Maria Auxiliadora B. de França

Especialização em Gerontologia pelo Centro Universitário Redentor - RJ (2017), Especialização em Psicologia Hospitalar pelo Centro de Psicologia Hospitalar e Domiciliar do Nordeste (2003), Especialização MBA em Gestão de Pessoas pela Escola Superior de Marketing (2008). Graduação em Psicologia pela Faculdade de Ciências Humanas de Olinda (2002), Instrutora de Cursos de Capacitação para Cuidadores de Pessoas Idosas. E-mail: dorinhafranca@yahoo.com.br



Maria Cristiane de Freitas Capasciuti

Doutoranda na UNIVERSIDAD COLUMBIA em Ciências da Educação (2020). Graduada em Pedagogia pela Universidade Iguazu (2005), em Letras pela Universidade do Vale do Sapucaí UNIVÁS (1997). Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté UNITAU (2012). Atualmente é professora no ensino médio na Escola Estadual - Valmar Lourenço Santiago, SP – no ensino superior leciona nos cursos de Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Rádio e TV na Universidade do Vale do Paraíba – UNIVAP.

E-mail: mchris.freitas@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8161370291119429>



Perla Cristina Gomes

Doutoranda em Ciências da Educação pela UNADES-PY; mestra em Ciências Educação pela Universidad Columbia del Paraguay na linha de pesquisa Formação de Professores; licenciada em Pedagogia e História com especialização Lato Sensu em Metodologias do Ensino de História e atua como docente no Ensino Fundamental na Escola Municipal Senador Hélio Campos e Ensino Médio na Escola Estadual João Rodrigues da Silva no município de São Luiz-Roraima - Brasil.

E-mail: gomesperlapacto2015@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5775541756824325>



Rosinan Caires Fratteezi Gonçalves

Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad Columbia Del Paraguay, em parceria com o Instituto IDEIA-BR, graduada em Pedagogia, supervisão escolar, Orientadora Educacional, Inspeção escolar e magistério Ensino Médio, Fundamental e Educação Infantil, pelo Instituto Newton Paiva em Belo Horizonte - MG, especialista em Direitos Humanos pela Faculdade Dom Helder Câmara. Possui experiência na rede privada em Belo Horizonte - MG, Diretora do Departamento Pedagógico do Ensino Fundamental da rede Municipal da cidade de Jacinto - MG, atualmente está como especialista de Educação da Educação Infantil na rede Municipal de Jacinto - MG e docente em formação do magistério nível médio para professores da Educação Infantil em Jacinto - MG pela rede Estadual de Minas Gerais. Atua em Pesquisa sobre a evolução da alfabetização na Educação Infantil com o Método Fônico e Método da Boquinha. É uma eterna pesquisadora para encontrar ferramentas no sucesso da aprendizagem dos alunos do ensino regular e dos alunos da educação especial/inclusiva.

Email: rosinancp@yahoo.com.br



Tiago Rodrigues de Barros

Licenciatura Plena em Educação Física - Universidade Iguazu, campus V, Bacharel em Fisioterapia Universidade Iguazu, campus V. Especialização em Educação Especial e Inclusiva, Gestão Educacional e Programa da Saúde da Família (PSF), Mestrando em Ciências da Educação - Universidad Columbia, Assunção. Docente de Educação Física no município de Cachoeiro de Itapemirim – ES.

Neste livro, os autores adentram o universo da inclusão analisando, com rigor científico e competência, suas múltiplas facetas. Aqui você encontrará perspectivas que se complementam e o guiarão na compreensão da importância da inclusão. É interessante notar que o que o livro faz vai além da mera abordagem acadêmica do tópico a partir de múltiplas lentes, oferece um rico mosaico de experiências humanas que refletem nossas diferenças, com a representação do que realmente somos: diferentes, mas iguais. De perspectivas de inclusão associadas à importância de cuidar de pessoas idosas, a mecanismos educacionais para incluir alunos com deficiência, este livro expande nossa visão e aumenta nossa consciência sobre como a inclusão é importante para grupos que podem não necessariamente se perceberem como interligados.



ISBN 978-65-5869-615-5



9 786558 696155 >