



ORGANIZADORAS:

Neuza Rejane Wille Lima

Luciana Tavares Perdigão

Cristina Carvalho Delou

Pontos de Vista

em Diversidade e Inclusão



Pontos de Vista em Diversidade e Inclusão

volume 4

Neuza Rejane Wille Lima
Luciana Tavares Perdigão
Cristina Maria Carvalho Delou
(Organizadoras)

Universidade Federal Fluminense
Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão
Associação Brasileira de Diversidade e Inclusão

2018
Copyright by Associação Brasileira de Diversidade e Inclusão (ABDIIn)

EQUIPE TÉCNICA

Capa e Diagramação: Luciana Perdigão

Iconografia: Blaise Sewel - Noun Project

Revisão: Ricardo Baptista Borges

L732

Pontos de vista em diversidade e inclusão – volume 4 / Lima, Neuza Rejane Wille, Perdigão, Luciana Tavares & Delou, Cristina Maria Carvalho (Organizadoras) – Niterói – Rio de Janeiro - Associação Brasileira de Diversidade e Inclusão (ABDI), 2017.

110 fl. il.

ISBN 978-85-69879-23-7

1. Currículo inclusivo. 2. Ensino. 3. Tecnologias assistivas. I Lima, Neuza Rejane Wille Lima. II Delou, Cristina Maria Carvalho, III Perdigão, Luciana Tavares, IV. Título.

CDU - 37.01



Perfil das Organizadoras



Neuza Rejane Wille Lima

Graduada em Ciências Biológicas (1983) e Mestre em Biofísica (1987) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1987). Possui doutorado em Ecologia e Recursos Naturais pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) & Rutgers University (RU) – New Jersey (USA) (1993). Participou da construção e foi professora Associada da Universidade Estadual do Norte Fluminense (1994 – 2000). É Professora Associada do Instituto de Biologia da Universidade Federal Fluminense (UFF), na qual pesquisa, orienta e publica artigos, e livros que versam sobre temas na área de Ecologia Teórica & Aplicada, especificamente em Evolução do Sexo, visando a produção de novos conhecimentos e a divulgação da ciência para o grande público e nas versões em audiolivro e vídeolivro, com vistas a inclusão de deficientes visual e auditivos. Desde 2014 é tutora do ProPET Biofronteiras (Programa de Educação Tutorial PROGRAD/MEC) do Instituto de Biologia/UFF. Foi Sub-coordenadora e Coordenadora do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI, 2015 - 2018) do Instituto de Biologia da UFF. Idealizou e criou com mais 14 membros a Associação Brasileira de Diversidade e Inclusão (ABDIIn), da qual é a Presidente (2015-2019). É líder e pesquisadora do Núcleo de Pesquisa e Desenvolvimento de Processos, Produtos e Inovação Tecnológica para o Ensino de Deficientes Visuais – NDVIS/UFF, vinculado ao Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7615402413425619).



Luciana Tavares Perdigão

Mestre em Diversidade e Inclusão da UFF (2017). Bacharel em Design Gráfico pela Universidade do Estado de Minas Gerais (1999), pós-graduada em Design Instrucional para EAD pela UAB-UNIFEI (2012) e em Informática Aplicada pelo CEFET-MG (2002). Atualmente é designer instrucional da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ (Fundação Cecierj). Membro da Comissão de Atendimento ao Aluno com Necessidades Educacionais Especiais do Consórcio Cederj. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa e Desenvolvimento de Processos, Produtos e Inovação Tecnológica para o Ensino de Deficientes Visuais –NDVIS/UFF, vinculado ao Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7615402413425619).



Cristina Maria Carvalho Delou

Psicóloga e licenciada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/Rio (1981), especialista e Mestre em Educação na área de concentração em Superdotados pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, 1987). Doutora em Educação pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, História, Política e Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP (2001). É Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) onde leciona em diferentes cursos de licenciatura, graduação plena e pós-graduação. Participou da elaboração e coordena o Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da UFF - CMPDI, criado pela CAPES em 2013 – área de Ensino. É membro permanente no Programa de Pós-Graduação em Ciências e Biotecnologia (UFF) e do Programa de Ensino de Biociências e Saúde da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ). Colabora no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO). Criou e coordena o curso de Pós-Graduação Lato-Sensu em Educação Especial e Inclusiva da Faculdade de Educação da UFF. É pesquisadora e coordena o Grupo de Pesquisa Talentos e Capacidade Humana na Sociedade e na Educação, vinculado ao Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0900472085786826). Coordena atividades de extensão no Programa de Atendimento de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (PAAAH/SD), na Escola de Inclusão da UFF que é apoiada pela FAPERJ, PROEXT/MEC e CNPq, além do Centro Extensionista de Apoio à Inclusão (CEAI/PROEX/UFF). Foi eleita Presidente do ConBraSD (2011-2012). Recentemente criou com mais 14 membros a Associação Brasileira de Diversidade e Inclusão (ABDI) da qual é a Vice-Presidente (2015-2019). Pesquisadora do CNPq a partir de 2016. É pesquisadora do CNPq.

Sumário

Neuza Rejane Wille Lima	7
Luciana Tavares Perdigão	8
Cristina Maria Carvalho Delou.....	9
Alfabetização e letramento de alunos surdos.....	11
História da educação especial e os caminhos percorridos na direção da educação inclusiva	17
Idosos que o tempo tornou órfãos: um ponto de vista sobre o papel da arte e do resgate das histórias de vida para humanização no tratamento de idosos asilados.....	27
Transtornos, dificuldades ou problemas na aprendizagem? A intervenção psicopedagógica no contexto educacional	33
Por uma leitura que envolva todos os sentidos	39
Maquetes e mediação: uma possibilidade para o ensino de alunos cegos na educação inclusiva	44
Prática docente e diversidade no Museu do Amanhã: reflexões sobre a interação entre alunos com altas habilidades ou superdotação e da educação de jovens e adultos.....	53
A recuperação do sentido autêntico das coisas: uma aproximação entre a experiência artística e a fenomenologia de Merleau-Ponty.....	66
Legislação, políticas públicas de educação e contradições da educação inclusiva para surdos	72
O ensino de libras como segunda língua para crianças ouvintes na escola regular: um possível caminho para a inclusão de alunos surdos.....	81
A importância dos programas de estimulação precoce para o desenvolvimento infantil .	86
Whatsapp: uma proposta pedagógica para além da sala de aula	93
Legislação federal brasileira sobre acessibilidade: o que falta fazer?	99



Surdos/INES.

Capítulo 1

Alfabetização e letramento de alunos surdos

Rosana Prado¹

Maria da Glória S. da Costa²

¹Professora Doutora adjunta do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos/INES, pedagoga bilíngue (LIBRAS/Língua Portuguesa) e professora orientadora do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense-CMPDI/UFF.

²Graduanda em Pedagogia Bilíngue pelo Instituto Nacional de Educação de

Este capítulo tem a intenção de trazer reflexões iniciais estabelecidas durante as reuniões do grupo de pesquisa intitulado “Educação bilíngue, alfabetização e letramento de surdos”, que aconteceram no Instituto Nacional de Educação de Surdos, em 2017. Nossa primeira provocação foi compreender os conceitos de alfabetização e letramento. Para tal, estabeleceu-se uma conversa com o grupo, na busca por conceitos com base nas experiências particulares de cada um.

As perguntas iniciais foram: O que é alfabetização? E letramento? São iguais? Querem dizer a mesma coisa? Apresentam significados diferentes? Em que sentido?

A partir de tais perguntas, foi interessante perceber que a maioria dos componentes do grupo de pesquisa relacionava os termos com o ato de ler e escrever, mas todos, timidamente, misturavam as duas ideias. Uns situavam a questão no ato de escrever, outros se lembravam da importância da leitura e alguns conseguiam interligar as duas ações. A proposta seguinte foi indicar leituras sobre tais conceitos, a partir de textos de Soares (2016, 2012), Rojo (2009) e Mortatti (2004).

As leituras possibilitaram a expansão da compreensão dos termos. A partir daí, começamos a compreender alfabetização como o processo de aquisição do código escrito e das habilidades de leitura e escrita, ou seja: o domínio da mecânica da língua escrita.

De acordo com Soares (2016), alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever. É possibilitar ao indivíduo a aquisição de uma tecnologia. No caso dos alunos ouvintes, essa tecnologia está relacionada à associação entre o som da fala e sua reprodução escrita - a relação entre fonema e grafema.

No entanto, para alunos surdos, a aquisição do domínio do código escrito não acontecerá por meio da mecânica de associação entre som e fala mas por intermédio da relação entre duas imagens diferentes. Alfabetizar um aluno surdo significa ensinar a estabelecer associação entre a imagem da palavra escrita com a imagem do sinal representativo do significado. Ou seja, a palavra escrita é uma imagem que o remete ao significado representado por outra imagem. Assim, alfabetizar alunos surdos pressupõe didáticas e organizações de ensino diferentes daquelas observadas na organização de propostas direcionadas aos alunos ouvintes.

Para continuar refletindo sobre o processo de leitura e escrita, nos remetemos a um segundo conceito importante para compreender o acesso às informações em um mundo letrado. O que seria, então, letramento? De acordo com Soares (2016, p.35), a palavra letramento se origina da palavra inglesa *literacy* que significa “a condição de ser letrado”. Em inglês, o sentido de *literate* é educado, especificamente, que tem a habilidade de ler e escrever. Sendo assim: “*Literate* é o adjetivo que caracteriza a pessoa que domina leitura e escrita. *Literacy* designa o estado ou condição daquele que é *literate*, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita” (SOARES, 2016, p. 36). Assim, a autora nos afirma que letramento “é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. (SOARES, 2016, p. 39)

Compreendemos que existe uma diferença entre ser alfabetizado e ser letrado. Ser alfabetizado significa dominar o código da leitura e escrita, enquanto ser letrado é o estado da pessoa que sabe ler, escrever e utilizar essa tecnologia envolvendo-se nas práticas sociais competentes de leitura e escrita. Ou seja:

A pessoa que aprende a ler e escrever – que se torna alfabetizada - e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna letrada – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é analfabeta – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e prática a leitura e a escrita. (SOARES, 2016, P.36)

Para Soares (2016), a pessoa letrada se torna diferente daquelas que não têm acesso ao mundo letrado. Ao se tornar letrado, o indivíduo adquire outra condição social e cultural e isso não se refere ao nível ou classe social, mas ao lugar de participação que ocupa nas relações sociais e sua consequente inserção na cultura.

Apropriação e uso dos saberes sociais são de grande importância para a participação e mudança social. Para Mortatti (2004), do ponto de vista tanto do indivíduo, quanto do grupo social, do seu estado ou condição no que se refere aos aspectos cultural, social, político, linguístico e psíquico, o indivíduo letrado tem mais condições de atuar de maneira autônoma na



sociedade. No entanto, os significados e usos dos saberes adquiridos, assim como as maneiras de utilização, também podem variar de acordo com o tempo e a situação de desenvolvimento da sociedade.

Portanto, ao utilizarmos o termo letramento, neste artigo, consideraremos as palavras de Soares (2016, p.72):

Aqueles que priorizam, no fenômeno do letramento, a sua dimensão social, argumentam que ele não é um atributo unicamente ou essencialmente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social: letramento é o que as pessoas fazem com habilidade de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

Diante de tal definição, o que pensar sobre o letramento de alunos surdos? Se vamos considerar o uso de uma língua na sua forma escrita, antes, precisamos definir o papel que essa língua adquire no processo de ensino e aprendizado dos alunos em questão. O primeiro passo é compreender que em função de um impedimento sensorial, alunos surdos não terão acesso às informações por meio de uma língua oral e por isso, precisam de uma primeira língua visual que ofereça conforto linguístico e acesso às informações. Para o surdo, isso só acontece por meio da língua de sinais - no Brasil é a LIBRAS. O segundo passo é deixar claro que LIBRAS é língua ágrafa, portanto, não possui uma forma escrita oficial.¹ Em uma sociedade globalizada e letrada como a nossa, precisamos considerar que grande parte dos saberes da humanidade está registrada de maneira escrita e se os indivíduos surdos têm acesso à esses saberes registrados, faz-se necessário a aquisição da língua majoritária da sociedade em sua modalidade escrita. No caso do Brasil, os surdos precisam ter acesso a uma língua gestual visual (LIBRAS) e à língua da sociedade majoritária ouvinte na sua modalidade escrita (Português).

Sendo assim, as práticas de letramento de alunos surdos só poderão ocorrer por meio da utilização da língua de sinais, de recursos e estratégias visuais de ensino. Por isso, consideramos nesse capítulo, o termo letramento visual como foi definido por Lebedeff (2010)²

Letramento visual é compreendido por Oliveira (2006) como a área de estudo que lida com o que pode ser visto e como se pode interpretar o que é visto. Segundo a autora, o letramento visual é abordado a partir de várias disciplinas que buscam

¹ É importante esclarecer que, no Brasil, ainda não temos uma proposta de escrita de sinais considerada oficial, despontam o SignWriting e a ELiS, mas esses sistemas de escrita são pesquisas em andamento e não são reconhecidos como oficiais. AGUIAR e CHAIBU (2015).

² in: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1606/1489>. Acesso em 9/03/2016.

estudar os processos físicos envolvidos na percepção visual; usar a tecnologia para representar a imagem visual; desenvolver estratégias para interpretar e entender o que é visto. Nesse sentido, letramento visual para os surdos precisa ser compreendido, também, a partir de práticas sociais e culturais de leitura e compreensão de imagens. Por exemplo, não basta ser surdo para “ler” uma imagem, assim como não basta ser ouvinte para apreciar um sarau de poesias.

O letramento visual se refere às práticas de leitura e escrita mediadas pelos conhecimentos acessados visualmente. O processo de compreensão de imagens, assim como o seu uso em contextos sociais, vai depender do estímulo que os alunos receberão para desenvolver a observação dos aspectos e traços constitutivos da imagem. Assim, alfabetização e letramento de alunos surdos dependerão da relação que os mesmos estabeleçam com leitura e escrita por meio da visão. De acordo com Santaella (*apud* TAVEIRA e ROSADO, 2017, p.23-23):

A alfabetização visual significa aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, (...). Ou seja, significa adquirir os conhecimentos correspondentes e desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são os seus modos específicos de representar a realidade.

Assim, o processo de aprendizado de leitura e escrita por alunos surdos precisa ser pensado, considerando uma sistematização do conhecimento de maneira visual. Dessa maneira, as aulas deverão ser pensadas e organizadas de maneira visual. Para tal, o professor precisa conhecer a estrutura da Língua de Sinais e pensar sua aula, imaginando cada etapa a ser ensinada, considerando o uso dessa língua. Ao pensar em língua de sinais e imaginar uma interação visual com os alunos, o professor terá condições de desenvolver uma didática visual e se aproximar das necessidades dos alunos surdos.

Quando falamos em propostas visuais, não estamos considerando, apenas, o uso de imagens. As imagens são importantes, mas devem ser consideradas como recursos de um ensino que precisa ser estruturado com base em técnicas específicas. Concordamos com Taveira e Rosado (2017, p.27), quando consideram:

(...) no caso da escola, a imagem carece de atributos para agir como elemento educacional. É preciso o desenvolvimento da acuidade visual e do potencial expressivo, incluindo outros sentidos além da visão. As características e os atributos do visual não podem ser desconsiderados no aprendizado. Igualmente não são habilidades que podem ser generalizadas ou atribuídas como naturais do surdo, porque requerem técnicas e informações teórico-práticas que precisam ser exercitadas.



Apesar da potencialidade que os alunos têm para o aprendizado visual, não podemos dizer que este aprendizado aconteça de maneira espontânea, sem que haja necessidade do uso de uma didática específica para alunos surdos. O entendimento de uma pedagogia capaz de sistematizar o conhecimento de maneira visual é necessário para o ensino de alunos surdos. Quando nos referimos ao letramento visual, não estamos afirmando que o simples uso de imagens será suficiente. De acordo com Prado e Macedo (2016, p.152):

(...) a qualidade e a quantidade de recursos visuais também devem ser consideradas. Por exemplo, muitas imagens são um importante recurso didático. Mas, se forem organizadas de maneira errada podem causar uma poluição visual e atrapalhar o aprendizado da criança surda. O professor que trabalha com letramento visual deve saber como e em que medida usar os materiais visuais. Estes devem ajudar e não atrapalhar o aprendizado dos surdos. Se o professor apresentar muitas imagens de uma única vez, poderá tirar a atenção dos alunos porque eles vão querer olhar todas ao mesmo tempo. Se usar as imagens certas, ele deverá estimular atenção dos alunos e favorecer o aprendizado.

Assim, ressalta-se a importância do conhecimento de uma pedagogia visual que possa redimensionar o ambiente escolar e utilizar estratégias visuais e significativas para que os alunos surdos possam ser ensinados a refinar o olhar, desmembrar as imagens, compreender o mundo e se relacionar com o mesmo por meio de práticas significativas de leitura e escrita.

Quando nos referimos às práticas significativas de leitura e escrita, estamos considerando acessibilidade linguística e estímulos propiciadores de interação em todos os momentos escolares. Alunos surdos, em sua grande maioria, são de famílias ouvintes e chegam à escola sem nenhum conhecimento de LIBRAS ou da Língua Portuguesa. Com isso, estamos dizendo que alunos surdos, geralmente, chegam à escola sem o conhecimento e utilização de uma língua que permita organizar o pensamento, compreender as informações e se posicionar diante dos acontecimentos e da estrutura escolar. Para pensar em letramento de alunos surdos, é imprescindível considerar uma educação bilíngue que privilegie o aprendizado de LIBRAS (primeira língua) e do Português (segunda língua), e esta deve ser ensinada por intermédio da primeira.

Portanto, pensar em letramento visual de alunos surdos, significa pensar em ensino de Português como segunda língua, didática e estratégias visuais de ensino, acessibilidade e conforto linguístico, equidade, participação social por meio da leitura e escrita, entre tantas outras coisas importantes. Mas, principalmente, significa pensar a educação de surdos com respeito por sua língua, cultura e potencial para o aprendizado visual.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, T.C. e CHAIBUE, K. Histórico das Escritas de Línguas de Sinais. Centro Virtual de Cultura Surda. Revista Cultural de Cultura Surda. Edição nº15/março de 2015 – Arara Azul, ISSN 1982-6842. Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/3%C2%BA%20Artigo%20para%20REVISTA%2015%20de%20THIAGO%20AGUIAR%20e%20KARIME%20CHAIBUE.pdf> Acesso em 8/03/2018.
- LEBEDEFF, T.B. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. Cadernos de Educação, Pelotas, 175 - 195, maio/agosto, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1606/1489>. Acesso em 9/03/2016.
- MORTATI, M.R.L. Educação e Letramento. Coleção Paradidáticos. Série Educação. São Paulo, UNESP, 2004
- PRADO, R.; MACEDO, J. L. M. F. de. Aquisição de línguas por crianças surdas: a importância do letramento visual. RevistAleph, Ano XIII - Número 26; p.140-154, 2016.
- ROJO, R. Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo, Parábola Editorial, 2009.
- SOARES, M. Alfabetização e letramento. São Paulo. Contexto, 2012.
- SOARES, M. Letramento: Um tema em três gêneros. 3 ed. 3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- TAVEIRA, C.C. e ROSADO, L.A da S. O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. In: Letramento Visual e Surdez. LEBEDEFF, T.B. (Org.) Rio de Janeiro, WAK, 2017.



Capítulo 2

História da educação especial e os caminhos percorridos na direção da educação inclusiva

Glaura Cristina Oliveira Braga¹
Rosana Prado²

¹Mestranda do Curso de Mestrado em Diversidade e Inclusão/CMPDI/UFF. Pós-graduada em Psicopedagogia no Cotidiano Escolar pela UFF. Graduada em Pedagogia- UERJ. Professora da equipe de Coordenação de Educação Especial do Município de Niterói.

²Professora Doutora adjunta do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos/INES, pedagoga bilíngue (LIBRAS/Língua Portuguesa) e professora orientadora do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense-CMPDI/UFF.

Diante das atuais demandas da Educação na perspectiva inclusiva, este capítulo se propõe a realizar um perfil histórico da Educação Especial, procurando resgatar as diferentes ações implementadas, compreendendo os fatos que influenciaram nas conquistas alcançadas pela sociedade para a construção de concepções que nos levam à educação inclusiva.

De acordo com Pintor (2017) existem relatos sobre o tratamento dado às pessoas com deficiência desde a Pré-história, quando a convivência com pessoas diferentes, causava espanto, medo, horror ou admiração e curiosidade. Em função desse estranhamento, as pessoas com deficiências eram afastadas do convívio ou condenadas à morte.

Conforme relato de Rodrigues (2008), na Pré-história, as sociedades primitivas viviam como nômades, sobrevivendo da caça e pesca. Naquelas comunidades as aptidões físicas eram valorizadas pelo grupo em função da luta pela sobrevivência. A respeito desse período, não há registro de pessoas com deficiência, mas existem relatos de pessoas que não se adequavam ao ambiente tornando-se “incapazes” de colaborar com a sobrevivência do grupo. Por não demonstrarem condições de sobrevivência independente, eram abandonadas, não resistiam aos ambientes perigosos e acabavam morrendo.

Na Antiguidade, as pessoas precisavam se adaptar à expectativa da comunidade onde viviam, fazendo parte daquele processo histórico social. O próprio Rodrigues (2008, p.7) enfatiza:

Em Esparta e Atenas crianças com deficiências física, sensorial e mental eram consideradas subumanas, o que legitimava sua eliminação e abandono. Tal prática era coerente com os ideais atléticos, de beleza e classistas que serviam de base à organização sócio-cultural desses dois locais. Em Esparta eram lançados

do alto dos rochedos e em Atenas eram rejeitados e abandonados nas praças públicas ou nos campos.

Desse modo, ser considerado anormal e incapaz na sociedade da época legitimava rejeição, eliminação e abandono. Em alguns países, o extermínio das crianças que nasciam com deficiência era uma prática comum uma vez serem consideradas incapazes de conviver em sociedade, de trabalharem e se sustentarem.

Enquanto em alguns locais elas eram mortas, em outros eram consideradas “possuídas por demônios”, precisando de purificação. Durante muito tempo, os sentimentos com relação aos deficientes tinham valores diversificados. Havia uma mistura de piedade e compaixão, cuidados e abandonos, perseguição e proteção. O período da Antiguidade até a Idade Moderna foi marcado por crenças de que os indivíduos com necessidades especiais estavam sob a influência demoníaca. Segundo Pintor (2017, p.17):

A demonologia ressurge com fortes crenças nas antigas superstições que vão se prolongar por toda a Idade Média. Algumas modificações surgiram com o advento do Cristianismo, mas incapazes de acabar com o horror das perseguições e mortes aos indivíduos considerados anormais e possuídos pelos espíritos malignos. Os retardados mentais, os loucos e os criminosos eram reunidos pela mesma causalidade, sua posseção pelo demônio.

Durante a Idade Média, as pessoas com deficiência eram exorcizadas devido à atribuição da deficiência como ira ou castigo de Deus. Na Idade Média, o Cristianismo propagou a ideia de que as pessoas possuíam uma alma imortal e todos os seres humanos passaram a ser vistos como “filhos de Deus”. Assim, abrem-se de acolhimento em conventos, igrejas e instituições de caridade que, na verdade, contribuíam para o isolamento social dessas pessoas.

Com o surgimento da Idade Moderna - o renascimento das artes, das músicas, o desenvolvimento da ciência -, o conjunto de saberes como crendices, bruxarias e misticismos, que caracterizou os deficientes na Idade Média, foi sendo desconstruído. Começam a aparecer os estudos científicos nos quais a 'cura' era o principal objetivo a ser alcançado. Nos séculos seguintes, a medicina se desenvolve e a deficiência torna-se uma questão médica, passível de tratamento.

No século XVIII, o Iluminismo desperta a busca pelo aperfeiçoamento das pessoas e sua capacidade de aprendizagem. A intenção de habilitar as pessoas com deficiência para as mesmas se aproximarem do padrão de normalidade valorizado socialmente, leva a educação a ser considerada como uma possibilidade de “recuperação” daqueles sujeitos considerados anormais. De acordo com Meireles (2010), o desenvolvimento científico e as pesquisas avançam levando a Medicina a ter credibilidade na avaliação e determinação do tratamento dado às pessoas com



deficiência. Surgem as instituições médicas e a Medicina passa a ter o poder de avaliar, julgar e determinar o direcionamento dado às vidas dessas pessoas.

Assim, em função do medo e do estranhamento frente ao diferente, a sociedade que não podia mais matar, encontrou nas instituições médicas uma solução para o isolamento dos considerados loucos, deformados e incapazes. No século XIX, inicia-se no Brasil a história da Educação Especial. De acordo com Mantoan (2003, p.1), a mesma foi marcada por três grandes momentos:

- De 1854 a 1956 – iniciativas de caráter privado;
- De 1957 a 1993 – ações oficiais de âmbito nacional;
- De 1993 aos dias atuais – movimentos em favor da inclusão escolar.

No Brasil, as primeiras iniciativas acontecem em 1854 com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamim Constant/IBC e o Imperial Instituto de Surdos Mudos, na atualidade, o Instituto Nacional de Educação dos Surdos/ INES. Ambos fundados no Rio de Janeiro, respondiam às demandas sociais e eram intermediados por pessoas influentes da época. Esses se destinavam ao Ensino Primário e alguns ramos do Secundário - como de educação moral e religiosa, música, ofícios fabris e trabalhos manuais. Nessa época, observa-se o início de um movimento que tende a aceitar as pessoas com deficiência e integrá-las tanto quanto possível na sociedade.

Segundo Mantoan (2003), em 1887, na Escola do México, no Rio de Janeiro, foi feito o atendimento a pessoas com deficiência no ensino regular. Os serviços dedicados a esse segmento de nossa população foram trazidos por alguns brasileiros que se dispunham a organizar, implementar ações isoladas e particulares para atender pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais. Somente a partir de 1950, iniciou-se um movimento defendendo a ideia de integração, que no olhar de Sassaki (1997, p. 27):

[...] é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno- ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar- a sua integração, seja em sala regular em uma classe especial ou mesmo em instituições especializadas- trata-se de uma opção em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor.

Na integração, a pessoa com deficiência deve se adaptar às instituições sociais, buscando se equiparar aos chamados “normais”. Na lógica da integração, o aluno torna-se responsável por

se adaptar ao meio social, esforçando-se para acompanhar o desenvolvimento escolar equivalente aos alunos sem deficiência. De acordo com Sassaki (1997, p.28):

Uma das razões pelas quais as pessoas estão expostas à discriminação é que os diferentes são frequentemente declarados doentes. Esse modelo médico da deficiência nos designa o papel desamparado e passivo de pacientes, no qual somos considerados dependentes do cuidado de outras pessoas, incapazes de trabalhar, isentos dos deveres normais, levando vida de inúteis, como está evidenciado na palavra ainda comum “inválido” (sem valor, em latim).

A deficiência sempre foi vista como um problema do indivíduo, por isso a necessidade do ser habilitado ou curado com ajuda de profissionais. Na proposta da integração, a sociedade não precisa ser modificada, mas sim o indivíduo. Sassaki (1997) destaca que o modelo de integração tem sido responsável, em parte, pela resistência da sociedade em promover mudanças em suas estruturas e atitudes para o recebimento de pessoas com necessidades especiais, afastando da sociedade e da escola o compromisso de tornar acessível a participação do indivíduo em suas diversas instancias.

No Brasil, segundo Januzzi (1992) e Mendes (1995), na década de 1920, havia o movimento da Escola-Nova, que propunha a reconstrução do sistema educacional, oferecendo as mesmas oportunidades educacionais a todos. Decroly e Montessori foram os maiores representantes desse ideário. Vários professores e psicólogos europeus foram trazidos para oferecer cursos aos educadores brasileiros, influenciando os rumos da Educação Especial no Brasil.

Na trajetória da Educação Especial, a psicóloga Helena Antipoff, em 1932, fundou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, para atender às pessoas com deficiência e formar profissionais voltados para a Educação Especial. A psicóloga teve participação ativa no movimento que resultou na primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, em 1954. Entretanto, os alunos continuavam excluídos das escolas regulares. Relatos de Mendes (1995) afirmam que nas décadas de 1950/1960, houve uma expansão de instituições privadas de caráter filantrópico, sem fins lucrativos, isentando o governo da obrigatoriedade no atendimento às pessoas com deficiência na rede pública de ensino.

Em 1961, o governo federal estabelece o direito dos excepcionais³ à educação pela Lei 4024/61. De acordo com Mazzota (2005, p. 68), esta lei: “[...] reafirmando o direito dos excepcionais à educação, indica em seu art. 88 que, para integrá-lo na comunidade, sua educação deverá, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação”. Segundo o próprio autor, o direito à educação está garantido aos excepcionais entendendo-se que, para contribuir

³Termo utilizado à época para se referir às pessoas com deficiência.



para sua integração na comunidade, seu processo educativo deve enquadrar-se no sistema geral de educação. Outra questão está na expressão "no que for possível", deixando margem para o entendimento de que não há obrigatoriedade de um direcionamento para mudanças no recebimento do alunado.

Em 1971, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 5692/71 (BRASIL, 1971) que contemplou a Educação Especial apenas no Art. 9: "Os alunos com deficiência físicas e mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular da matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. "Desse modo, reafirmou o direito das pessoas com deficiência à educação, mas não esclareceu onde deveria ser o atendimento. Outro ponto importante a ser destacado é que ao se referir, apenas, aos alunos com deficiências físicas e mentais, omitiu os direitos das pessoas com deficiências visuais e auditivas, assim como dos indivíduos com condutas típicas das síndromes neurológicas e psicológicas.

A integração dos alunos especiais passa a acontecer em termos de planejamento de políticas públicas com a criação do Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, órgão vinculado ao Ministério da Educação e transferido, posteriormente, para a Secretaria de Educação Especial - SEESP, com a finalidade de promover, em todo território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais. Segundo o Decreto nº 72.425/1973, (BRASIL/1973):

Art. 2º O CENESP atuará de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade.

Percebe-se a ampliação do público-alvo da Educação Especial. As ações vão sendo implementadas e a integração social ganha força na década de 1980. Os movimentos sociais, de diversos setores da sociedade, se mobilizam para conscientizar as pessoas sobre o direito à educação de todas as pessoas. A Constituição Federal do Brasil, de 1988 (BRASIL, 1998), vem confirmar o direito de todos à educação e estabelece como princípio da educação nacional a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Essa mesma Constituição estabeleceu a integração escolar como preceito constitucional, preconizando o atendimento de indivíduos que apresentam deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino. Fica assim, garantido às pessoas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação, o ingresso e a permanência na escola e salas comuns da Educação.

Outro marco importante na afirmação da educação inclusiva, foi a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990)⁴, que enfatizou propostas de democratização da educação, independente das diferenças entre os alunos. Esta conferência afirmou que a qualidade na educação necessita do envolvimento da escola, de novas dimensões para torná-la acessível, da valorização das diferenças e de reconhecimento de cada diferença como um bem cultural.

Na continuidade de ações políticas em prol de uma educação para atender à diversidade, aconteceu a Conferência de Salamanca, em 1994, na Espanha, na qual foram determinadas diretrizes a serem seguidas mundialmente. A Declaração de Salamanca (CORDE, 1994) afirma a ideia de que todos os alunos, sempre que possível, devem aprender juntos independentemente de suas capacidades. Ao mesmo tempo, orienta a escolarização de crianças em escolas especiais, nos casos em que a educação regular não pode satisfazer às necessidades educativas ou sociais do aluno. Essa declaração trouxe, também, um avanço importante ao chamar atenção dos governantes para a necessidade de aplicar todo investimento possível ao redimensionamento das escolas, no objetivo de atender com qualidade, às crianças independentemente de suas diferenças e/ou dificuldades.

Esses documentos reforçaram a filosofia de inclusão escolar das pessoas NEEs e tiveram a participação do Brasil com a firmação de acordos junto à Organização das Nações Unidas - ONU e, também, com o Banco Mundial. Os acordos foram incorporados à legislação brasileira, dando sustentação às ações inclusivas do governo federal na área da Educação.

A Educação Especial trilhou caminhos para construir o conceito de educação inclusiva que não a substitui, mas trabalha para a inclusão de todos de modo democrático no processo educacional. De acordo, com Mendes (2006), na proposta da inclusão são as instituições e demais espaços sociais que devem se adaptar e buscar atender as pessoas com deficiência. Desse modo, será preciso repensar o papel da escola e do professor, na direção de alternativas que viabilizem as condições para o recebimento do aluno. Diferentemente da integração, onde o aluno precisava se adaptar ao meio, na proposta de inclusão, o ambiente busca se modificar para atender as particularidades e necessidades de todas as crianças.

Segundo afirmação de Sassaki, (1997, p. 41) “A inclusão pode ser conceituada como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com deficiências e, simultaneamente estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade.” Então, a inclusão se constitui a partir de mudanças na sociedade e nos seus sistemas.

⁴Nome genérico dado à conferência realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, denominada Conferência Mundial sobre Educação para Todos, cujo objetivo era estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condição insubstituível para o advento de uma sociedade mais humana e mais justa.



Em um processo de modificações, tanto as pessoas ainda excluídas, como a sociedade, buscam em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

A proposta da educação inclusiva vem sendo amparada, crescentemente, por diversas legislações e políticas públicas e tem suporte fundamental na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (BRASIL, 1996). Segundo Mazzota (2005), esta lei pode ser considerada o principal instrumento normativo da educação brasileira, pois disciplina a educação escolar em todos os seus níveis e modalidades. Sendo assim, todo aluno deve ter garantido o seu desenvolvimento integral como sendo um dever do Estado, de forma pública, gratuita e com cuidados para a sua permanência na escola.

Segundo a LDB (BRASIL, 1996), as questões da educação especial, definidas no Art.58, demonstram um avanço na inclusão dos alunos com deficiência. A afirmação de que todos têm direito a uma educação pública de qualidade e que esta educação deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com necessidades especiais, começa a provocar as escolas para a responsabilidade de atender a todos os alunos, independente da sua condição de aprendizado. No entanto, o *preferencialmente* abriu margem para que a educação ainda possa ser ofertada fora da rede regular, em espaços segregados. Essa possibilidade favoreceu a permanência de alguns estudantes com deficiência nas instituições especializadas, retirando dos mesmos e da sociedade a oportunidade de aprenderem com o convívio na diversidade.

Assim, entende-se a educação inclusiva como um processo que inclui todas as pessoas, independentemente, de suas diferenças, na rede regular de ensino em todos os níveis e modalidades. Para tanto, a Educação Especial tem hoje a missão de perpassar por todos os níveis e modalidades de ensino, de forma a proporcionar acessibilidade e aproveitamento escolar aos alunos com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais. Para tanto, são necessárias mudanças na estrutura do ensino, tornando a escola um espaço democrático de modo a garantir a todos os alunos, sua permanência e apropriação do conhecimento.

A educação inclusiva propõe uma escola aberta para as diferenças. Nesse contexto, não há como ser estruturada de maneira homogeneizadora. As diferenças contribuem para a formação do ser humano. Por isso, há necessidade de que as políticas públicas voltadas para inclusão estabeleçam custos adicionais para suprir as demandas necessárias, contratar e prover formação continuada dos profissionais, oferecer condições estruturais, além de garantir os materiais fundamentais para o aprendizado. O trabalho pedagógico deve basear-se na aprendizagem em interação com a diversidade e com foco no potencial dos indivíduos.

Nesse contexto, foi publicado, em 2008, o documento: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEE-EI (BRASIL, 2008a), do Ministério da Educação (MEC). Essa política objetiva subsidiar um trabalho escolar que leve em conta os processos de inclusão. Ainda, em 2008, é promulgado o Decreto nº 6.571, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado - AEE (BRASIL, 2008b), definindo “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008b, §1). O AEE passa a ser a principal orientação na proposta de educação inclusiva em escolas regulares. A respeito dessa Política, Mantoan (Apud, MEIRELES, 2014, p.88) considera:

A proposta brasileira de educação especial, na perspectiva inclusiva, se diferencia das demais, porque garante a educação a todos os alunos, indistintamente, em escolas comuns de ensino regular e a complementação do ensino especial. Essa inovação como está claro na nova Política Nacional de Educação Especial, não só redimensiona a Educação Especial, como provoca a escola comum, para que dê conta das diferenças na sua concepção, organização e práticas pedagógicas.

É importante salientar que esses planos não são ações que possam acontecer de maneira isolada feitas pela escola. Seria ingenuidade pensar que a escola poderia resolver questões culturais e pragmáticas quanto à inclusão/exclusão. Porém, como diz Meireles (2014, p.88): “Torna-se um desafio vencer os temores que ainda existem no sistema de ensino e na cultura escolar, assim como, encontrar mecanismos de efetivação dos direitos de todos os indivíduos no que se refere a uma educação democrática cada vez mais presente.” O incentivo das políticas públicas e os investimentos na organização dos AEEs têm oportunizado aos ambientes escolares, maior possibilidade de concretizarem os ideais norteadores de uma política pública de inclusão.

A educação inclusiva é um processo em pleno desenvolvimento, carecendo de reflexões e ações para alcançar práticas eficientes. Um trabalho que requer o envolvimento da sociedade e de todos os profissionais da educação. No entanto, as políticas e implementações que dependem da esfera pública, ainda não são suficientes para atender a todas as demandas. Paralelamente a essas necessidades, percebemos que os envolvidos - pais, professores, comunidade escolar e sociedade - têm lutado por uma prática com qualidade e eficiência no atendimento, onde os gestores educacionais reconheçam a importância do seu papel no gerenciamento dos recursos e oferecimento de uma boa estrutura escolar.

A educação inclusiva é uma prática recente em nossa sociedade. Os desafios postos à falta de experiência com a diversidade, ainda provocam reflexões para construção de uma escola inclusiva como caminho para modificação de um ensino com herança tradicional e homogeneizadora.



Assim, o que nos move é uma prática pedagógica que está aprendendo a respeitar as diferenças e fazendo delas uma riqueza de cultura e conhecimento, a fim de tornar as experiências mais ricas e possibilitar com equidade a inclusão das pessoas com necessidades especiais no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília, DF: CORDE, 1994.

_____. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 31 de dez.1996

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica*. Secretaria de Educação Especial. Brasília. MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, 2008ª Secretaria de Educação Especial. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>.

_____. Ministério da Educação. Nota Técnica Nº 11/2010, de 07 de maio de 2010b. Secretaria de Educação Especial. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>

CORDE. Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília, DF, 1994. Disponível em: www.mec.seesp.gov.br; www.sedh.gov.br

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

JANNUZZI, G. A luta pela educação do deficiente mental no Brasil. Campinas: Editores Associados, 1992.

MANTOAN. M. T. E. (1998) Ensino Inclusivo/Educação (de qualidade) para todos. In. Revista Integração, Ministério da Educação e do Desporto, SEESP, ano 8, n. 20. p.30-32.

_____. M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, Marcos. J.S. *Educação Especial No Brasil: História e políticas públicas*. 5.ed.-São Paulo: Cortez, 2005

MEIRELES, R.M.P.L. Políticas de inclusão e práticas pedagógicas na educação de alunos surdos: Programa de Bilinguismo de Niterói/RJ. Rosana Maria do Prado Luz Meireles. 2014.

_____. Educação Bilíngue de alunos surdos: experiências inclusivas na Escola Municipal Paulo Freire, Niterói (RJ). Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

MENDES, E. G. Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. 1995. Tese de Doutorado em Psicologia, Universidade de São Paulo, SP, 1995.

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

PINTOR, N.A.M. Educação inclusiva. Nelma Alves Marques Pinto. Rio de Janeiro: SESES, 2017.

RODRIGUES, O. M. P. R. Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente In: Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental. CAPELLINI.V.L. M.F.(org.). Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

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



Capítulo 3

Idosos que o tempo tornou órfãos: um ponto de vista sobre o papel da arte e do resgate das histórias de vida para humanização no tratamento de idosos asilados

Kamilla Grativol Rosa¹

Luiz Antônio Botelho Andrade²

¹ Professora do Ensino Fundamental I, da Secretaria de Educação de Nova Friburgo, RJ, Psicopedagoga. Mestranda pelo Curso de Mestrado Profissionalizante de Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense.

² Professor do Instituto de Biologia da Universidade Federal Fluminense. Orientador do Curso de Mestrado Profissionalizante de Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense.

*“Viver é conhecer”
(Maturana, Árvore do Conhecimento)*

É do saber popular a lenda sobre a “Fonte da Juventude”. Há diversas versões para a mesma, mas, em todas elas existe uma fonte de água limpa capaz de rejuvenescer a pessoa que daquela água beber. A imagem figurativa dessa história demonstra a nossa vontade de permanecer jovem e, no mesmo sentido, a nossa dificuldade em aceitar o envelhecimento, por conseguinte, aceitar a velhice.

Estima-se que, no neolítico superior, a população mundial era de cinco milhões de pessoas; no início da era Cristã, 300 milhões; no início do século XIX, 900 milhões. Atualmente ultrapassamos a sete bilhões de pessoas (MEIS, 2002).

Este crescimento exponencial se deve a vários fatores que direta ou indiretamente impactam positivamente na expectativa de vida dos seres humanos - que passou de cerca de 20 anos (no neolítico) para aproximados 60 anos (atualmente), dependendo do país analisado.

Segundo a Agência de Saúde da Organização das Nações Unidas - ONU, em países desenvolvidos, registram-se taxas que podem alcançar marcas maiores do que 80 anos. Este extrato populacional, denominado terceira idade, exige mais atenção nas áreas de saúde, educação, mercado de trabalho e previdência social (SIMÕES, 2016).

No Brasil, assim como em vários outros países do Terceiro Mundo - ou aqueles ainda mais periféricos nesta “ordem” global -, grande parte dos cidadãos envelhece na pobreza. Para outra parte da população, envelhecer é sinônimo de conhecer a pobreza, não somente pela falta de recursos financeiros, mas pela escassez de amigos, afetividade, lazer, autonomia, sociabilidade, reconhecimento e participação social (ZIMERMAN, 2000).

É com este olhar diferenciado de quem vê com preocupação as questões da terceira idade que gostaríamos de relatar nossa práxis educativa junto a uma parte deste extrato social que vive em asilos. Iniciamos diálogo e parceria com o Lar Abrigo Amor a Jesus- LAJE, uma Instituição de Longa Permanência para Idosos - ILPI, de utilidade pública municipal e estadual, fundada em 1929, de cunho filantrópico, situada no município de Nova Friburgo, no Estado do Rio de Janeiro. Esta Instituição abriga 85 idosos de baixa renda. Para tanto, priorizamos o resgate das histórias de vida, educação permanente e apoio ao exercício pleno da cidadania.

Pensando em uma educação mais humana, alicerçada nos direitos humanos, que preza pela justiça social e inclusão em sua diversidade, declaramos que sendo um bem público e direito fundamental a qualquer pessoa, a educação permanente é essencial e imprescindível para o alcance de paz e convivência social. Contudo, para compreensão da educação permanente que defendemos, é necessário rompermos com a cultura de que educação acontece apenas na escolarização e nos bancos escolares. Devemos abrir nossos horizontes para a compreensão proposta por Maturana, (1987), de que “educar é abrir um espaço de convivência com o outro”, e isto pode acontecer a qualquer tempo e lugar. Desse modo, permanentemente estamos produzindo conhecimento por meio de relações interpessoais, seja com os pares escolares ou elaboradas no meio familiar, comunitária, social, onde não necessariamente a escola estará presente.

Nessa perspectiva, a arte é um importante exercício educativo e criativo podendo contribuir com os processos que aumentam a percepção, a imaginação, a observação, o raciocínio e, sobretudo, a autoestima.

Em meio a essas reflexões, apresentamos o projeto “Tecendo Afetos através da Arte”, de autoria do Lar Abrigo Amor a Jesus. Esse projeto tem como objetivo a valorização da vida na terceira idade e, em seguida, contribuir para a educação permanente e a valorização do idoso asilado, inserindo-o na sociedade local como um artista expositor das suas obras de arte.

O projeto Tecendo Afetos é um trabalho de grupo e se desdobra em muitas vertentes, arte, lazer, música, propiciando sempre encontros e movimento, a fim de favorecer e estimular a prática de exercícios físicos, conversações, desafios cognitivos e momentos de afetividade entre



os participantes das atividades -moradores da Instituição - e seus interlocutores. Assim, combate a letargia, depressão e aceleração do estado de demência. Tais momentos favorecem a conversa e a interatividade. Na companhia de um com o outro, se aprende a ouvir e a compartilhar histórias e lembranças, promovendo a integração do idoso. Este é um ambiente riquíssimo de aprendizagem e experiências! É durante esses momentos que as histórias são resgatadas e ressignificadas.

Maturana, 1987, em seu livro *A Árvore do Conhecimento*, afirma: “tudo o que é dito é dito por alguém”. Isto significa dizer que todo o nosso conhecimento se dá com e na linguagem e que as nossas ações estão impregnadas de nós mesmos, evidenciando nossos vínculos afetivos e as nossas relações com os objetos e objetivos por nós criados e estabelecidos. Ocupamos no mundo um lugar nosso, e é por isso que o que de nós ecoa tem sentido e valor.

No modelo de práxis educativa permanente que apresentamos, se destaca a criatividade artística do Sr. Oswaldo - exemplo do lugar que ele ocupa no mundo e de todo o saber que possui.

Os desenhos são sempre mensageiros de muitas informações. Cada indivíduo que desenha é único, tem seus traços próprios, usa cores das quais mais gosta, traz, em seus simbolismos, os anseios de que são portadores, desejos e necessidades de quem os desenhou (RABELLO, 2015). Todas essas questões podem aparecer de modo irrefletido e ficam anotadas nos desenhos através das características fortes ou fracas de seus traços.

Partindo do pressuposto de que o tratamento humanizado melhora a autoestima, autonomia, criatividade, estado de saúde e visibilidade social do idoso, estamos trabalhando em uma vertente do projeto “Tecendo Afetos”, iniciado em 2008 e coordenado, hoje por Renata Lemos Mendonça - responsável pelo setor de artes e lazer da Instituição. No âmbito deste projeto, Renata organizou a exposição *Pastor Construtor* -que exibiu 20 telas produzidas pelo senhor Oswaldo Martins Rangel, de 90 anos de idade, morador do asilo Lar Abrigo Amor a Jesus, chamado carinhosamente por todos de *Pastor* uma vez que em momentos de desorientação afirma ter essa missão. Oswaldo é viúvo e teve um único filho, também falecido. Sem ter com quem morar e com dificuldade de realizar as Atividades Básicas da Vida Diária – ABVDs,⁵ foi acolhido pela Instituição há seis anos. Desde então, participa de todas as atividades promovida pela ILPI, colecionando inúmeros desenhos que, como ele diz: foram construídos, sem nunca esquecer as flores e os insetos do campo.

⁵ Utilizamos nesse contexto a definição de Atividades Básicas Diárias - ABVDs, adotada por Duarte Yao, no Projeto SABE, do município de São Paulo: Desempenho funcional e demandas assistenciais, que são realizadas diariamente e estão diretamente relacionadas ao autocuidado, como alimentar-se, banhar-se, vestir-se, arrumar-se, mobilizar-se, manter controle sobre suas eliminações e deambular.

Oswaldo utiliza papel A4, lápis de cor, borracha, régua e apontador, o suficiente para criar suas obras de arte todos os dias na sala de arte e lazer da instituição, na companhia de outros moradores. Sob o olhar cuidadoso de Renata Mendonça e demais profissionais, sua arte foi transformada em exposição no dia de seu aniversário, como forma de homenagem ao seu talento. A exposição foi visitada por seus amigos (demais idosos da instituição onde mora), por cidadãos friburguenses e elogiada por diversos artistas plásticos de Friburgo.

Oswaldo conta que suas “construções” ganham formato todas as vezes que ele se dedica à arte, que algumas são criações de suas memórias e outras surgem a partir de conversas ou músicas ouvidas no espaço de arte e lazer. Ao findar suas atividades, costuma dizer: “Hoje, trabalhei muito. Construí casas lindas!”. Daí o nome da exposição: *Pastor Construtor*.

Tal iniciativa, caracteriza e evidencia o processo da nova concepção de educação que desejamos para este século XXI: uma educação que propicia descobrir, reanimar e fortalecer o potencial criativo das pessoas e considerá-las em toda sua plenitude.

Nas palavras de Lima (2001), a “realização da pessoa que aprende a ser. É o desenvolvimento total da pessoa - espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade, aptidão para comunicar-se.” O rompimento com a linearidade da temporalidade “cronológica”: criança/adolescência/adulto/velhice/fim. Para o despertar de um novo sujeito, agindo e falando dele mesmo, um idoso que vive a temporalidade “Kairós”, vive o presente e o sente enquanto está vivendo em direção a um futuro e não a um fim, preservando as suas experiências vividas e reorganizando-as sempre.

O protagonismo artístico de Oswaldo, na exposição *Pastor Construtor*, repercutiu em jornais e noticiários locais. O acontecimento permitiu que a imagem estigmatizada de um idoso de 90 anos, asilado e “improdutivo”, fosse repensada pela sociedade local. Para além do efeito de honraria individual, o trabalho artístico *Pastor Construtor* contribuiu para afirmar a autoestima de seus companheiros de ancionato, ao mostrar que uma pessoa muito idosa pode ter seu trabalho admirado e respeitado.

A partir desta experiência e aprendizado, temos que desenvolver muito nossa sensibilidade e conduta respeitosa para com o outro, especialmente com crianças e idosos. Revolucionamos as tecnologias. Porém, ainda não aprendemos a lutar por equidade social. Negamos a velhice e preferimos afastá-la, considerando os idosos um fardo a ser carregado pela família e pela sociedade.

A exclusão, vivida por muitos idosos deve nos convocar para uma transformação cultural e ampliação da nossa compreensão de que estamos em constante processo de aprendizagem, executando, desta forma, o vir a ser humano. Assim, a humanização dos espaços asilares



possibilita aos idosos exercerem sua cidadania, fazendo-os sentir a necessidade de mudanças, união e criação de espaços para tornarem-se visíveis enquanto pessoas. Sentem também a necessidade de expor desejos e propostas, posicionando-os como sujeitos capazes de provocar mudanças.

É árduo o trabalho da ILPI para humanizar o atendimento ao idoso e o esforço de mantê-lo integrado ao seu meio social, por meio de atividades que promovam a inclusão na sociedade nos espaços de convivência e vivência ativa, valorizando a formação permanente enquanto ser social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, V.L.; GONÇALVES, M.P. e LIMA, T.G. Direitos humanos e pessoa idosa: publicação de apoio ao curso de capacitação para a cidadania: atenção e garantia dos direitos da pessoa idosa. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2005.

BRASIL. Direitos da terceira idade. Lei 8842, Brasília: DF, 1996.

_____. Estatuto do idoso. Lei 10.741, Brasília: DF, 2003.

_____. ANVISA. Resolução da diretoria colegiada, nº 283, de 26 de setembro de 2005, Brasília: DF, 2005.

DELORS, J. *Educação um tesouro a descobrir*, 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1999.

DUARTE, Yao. Desempenho funcional e demandas assistenciais. In: *Saúde, Bem-Estar e Envelhecimento: o estudo SABE no município de São Paulo: uma abordagem inicial*. Organização Pan-Americana da Saúde: Brasília, 2003.

LIMA, M.P. *Gerontologia educacional – uma pedagogia específica para o idoso*. São Paulo: LTR, 2000.

MATURANA, H; VARELA. F. *A árvore do conhecimento*. São Paulo: Psy II, 1987.

MEIS, L. *Ciência, educação e o conflito humano-tecnológico*. São Paulo: Senac, 2002.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2011.

RABELLO, N. *O Desenho do idoso – as marcas e os simbolismos que o tempo traz*. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

RIVIÈRE, P. *Teoria do vínculo*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

SIMÕES, C.C. S. *Relações entre as alterações históricas na dinâmica demográfica brasileira e os impactos decorrentes do processo de envelhecimento da população* - Rio de Janeiro: IBGE, 2016
Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2016.

VASCONCELOS, M.L.C; BRITO, R.H.P (org). *Educação para terceira idade*. São Paulo: Loyola, 2012.

ZIMERMAN, G. *Velhice, aspectos biopsicossociais*. Porto Alegre: Artmed, 2000.



Capítulo 4

Transtornos, dificuldades ou problemas na aprendizagem? A intervenção psicopedagógica no contexto educacional

Flaviane Felisberto dos Reis¹,
Neuza Rejane Wille Lima²,
Leandra de Souza Vieira³
Edicleia Mascarenhas Fernandes⁴

¹ Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão – CMPDI/UFF. flavianefelisberto@bol.com.br.

² Docente/pesquisador/colaborador do Depto de Biologia Celular e Molecular – CMPDI/UFF. rejane_lima@id.uff.br

³ Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão – CMPDI/UFF

leandrasouzavieira@yahoo.com.br

⁴ Doutora. Professora colaboradora do Depto de Educação UERJ. professoraediclea.uerj@gmail.com

Considerando os entraves para que as escolas estejam abertas à escolarização de todos os alunos sem distinção, é necessário pensar as mesmas como um ambiente disposto a romper o trabalho padronizado, organizado de modo rígido em tempo e conteúdo. Significa abrir espaço aos imprevistos, flexibilidades e uma reorganização estrutural e humana e “emocional” (porque não, diga-se de passagem). Percebe-se, segundo os relatos das famílias das crianças com dificuldades de aprendizagem, que os benefícios trazidos pela inclusão são mais valiosos na educação infantil (quando os filhos são menores), pois segundo eles, é o período em que os professores demonstram um olhar mais global e afetivo e permitem-se abusar do lúdico por meio de atividades prazerosas. Segundo os familiares dessas crianças, a rotina muda completamente quando os alunos ingressam no 6º ano do ensino fundamental, pois passam a ter vários professores de diversas disciplinas, cada um com sua forma de lecionar, e com um tempo reduzido para ensinar seu conteúdo específico. Os alunos, em grande parte, frente a estas mudanças, apresentam alterações no comportamento e no comprometimento com os estudos. Para os alunos com transtornos e dificuldades de aprendizagem que possuem certa resistência à quebra de rotinas, a passagem da educação infantil para o ensino fundamental II é mais delicada ainda. Vale ressaltar que por meio das observações em algumas escolas das redes municipais de Pinheiral e Juiz de Fora, verificou-se que muitos alunos não conseguem alcançar, “da forma esperada”, os objetivos com relação à aprendizagem de leitura, escrita e matemática, e que os professores, seja por falta de experiência em lecionar para tais alunos, seja pela falta de apoio ou falta de condições entre outras, consideraram falhas no sistema educacional para se obter melhores respostas, diante da problemática em relação a ensinar alunos com dificuldades tão particulares. Pois somente ter o aluno com necessidades específicas ‘incluído’ numa sala de aula regular, e não lutar para que ele obtenha avanços e acompanhamento adequado acaba se tornando uma prática excludente.

Refletindo no desenvolvimento dos alunos nas básicas; nas disciplinas de português e matemática, há que se considerar: os professores enfrentam uma série de dificuldades e obstáculos que os fazem desistir facilmente. Contudo, observam-se ganhos ao realizar algumas atividades propostas com apoio do profissional especializado. Acredita-se que o Psicopedagogo Institucional pode criar possibilidades de mudanças, pois a presença desse profissional abre as portas para o Sucesso Pedagógico, quando leva os professores a adquirirem o Movimento de Reavaliação de sua práxis pedagógica. Essa abertura a um profissional especializado na Instituição pode trazer possibilidades de reorganização de métodos que visam abordar a criança como centro da aprendizagem, partindo de suas potencialidades, onde todos ganham no processo de ensino, em seu ritmo e tempo. Ressalta-se, diante de inúmeros desafios e entraves previstos para a escolarização das crianças com dificuldades de aprendizagem, que os aspectos humanos devem ser considerados, ressaltando-se, na essência do processo, os “profissionais” - o psicopedagogo enquanto mediador e peça-chave ao início da organização. A ideia é fundamentar os princípios norteadores para uma proposta escolar que pretenda focar para aprendizagem centrada no aluno e nas adaptações curriculares necessárias. Cabe frizar que desta forma pode-se quebrar as barreiras atitudinais e pedagógicas que criam obstáculos para aprendizagem. Esse trabalho, feito em parceria entre os profissionais, e o psicopedagogo como agente facilitador, compreende olhar para orientação às famílias dos alunos com particularidades específicas numa perspectiva relacional. Nas investigações das práticas pedagógicas docentes - enquanto mestrandas do CMPDI e psicopedagogas em salas de recursos multifuncionais, por meio da convivência na rotina das equipes multidisciplinares nos municípios e do acompanhamento nos encontros voltados aos professores do ciclo de alfabetização (Fundamental I) e aqueles do Fundamental II, percebe-se a necessidade de foco preventivo em estratégias relacionadas às necessidades educacionais dos alunos com TDAH e dificuldades de aprendizagens específicas. Os relatos de professores e as observações das práticas pedagógicas revelam a ânsia da avaliação: no ambiente escolar, nas propostas pedagógicas, nos recursos, no currículo escolar, adaptações em todo o falta algo processo de ensino aprendizagem que envolve esses alunos em suas classes regulares. Nesses aspectos, as indagações levam em consideração as necessidades específicas dos alunos, repensando os diferentes paradigmas que cercam a Educação Inclusiva. É necessário, pensar em ajustes no acolhimento de todos os alunos, em se tratando de todas as instâncias político-administrativas representadas pelas secretarias estaduais, municipais, pelas direções das escolas e equipes técnicas. Para que desse modo seja possível reconhecer os problemas sob diferentes aspectos - legais, históricos e sociais - em consonância com o Regimento Educacional Municipal; tendo em vista que os “problemas” da prática docente não estão alicerçados somente nos conhecimentos teóricos do professor. Para a construção desse novo caminho educacional, as ideias defendidas giram em torno das estratégias para otimizar as necessidades educacionais por meio das experiências adquiridas por todos, uma vez que a prática docente comporta também questões de grande complexidade articulada ao macrocontexto, e não apenas ao contexto escola/aluno. Conforme relatado no desfecho, é preciso frisar que as mudanças devem estar



baseadas numa proposta pedagógica curricular, pautada no aluno como centro da aprendizagem, assim como o planejamento do dia a dia oferecido às turmas nas quais os alunos estão inseridos que deve ser flexível e repensado em sua estrutura dinâmica. Para isso, a escola volta-se para a diversidade e a compreensão das singularidades dos envolvidos, valorizando as potencialidades de cada um, promovendo algumas modificações na dinâmica escolar, nas dimensões organizativas e no desenvolvimento profissional e curricular que envolva toda a comunidade escolar no processo ensino e aprendizagem dos alunos. Partindo desses pressupostos para atender a diversidade, algumas questões que envolvem escola não podem ficar esquecidas, pois comprometem a reavaliação das ações no contexto cultural onde esses alunos estão inseridos. Desse modo, os ganhos podem ser significativos, ainda que para isso alguns servissem de “cobaias” para que ocorressem tais mudanças. Sacristan e Pérez Gomez ressaltam que “qualquer aprendizado nas escolas acontece num meio organizativo. [...], sendo assim, enxergando a escola como uma organização que precisa de regras de funcionamento geral, há que se levar em conta as experiências adquiridas por todos (professores e alunos). González Monjón aponta algumas características que podemos servir de parâmetros para favorecer o atendimento a todos os alunos: flexibilidade; funcionalidade; participação no planejamento educativo; currículo (que engloba estratégias de caráter geral como horários das aulas, projetos, programas etc, além de estratégias internas - reforço educativo, adaptações...); estratégias específicas para atender as necessidades educativas(decorrentes do ambiente social, como os déficits físicos, psicológicos e sensoriais); comunicação objetiva (canais da escola que promovam a inter-relação entre todos os profissionais que atuam na instituição). Nesse ponto de vista, é essencial, como em qualquer processo de mudança, explicitar seus princípios norteadores, as novas alternativas de ação, tendo em vista “as práticas adaptativas” (BATISTA e MONTOAN, 2005, p.16).Explicitar também o “conjunto de recursos educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns” (DNEEEB, 2001p.27) - bem como captar os olhares de outras ciências como a Psicopedagogia. A instituição, no papel da gestão escolar, tem essa atribuição fundamental na condução da prática educacional - deve estar fundamentada nos princípios, objetivos e metas estabelecidos no projeto político pedagógico, promovendo a mobilização dos professores e funcionários e a constituição do grupo enquanto uma equipe que trabalha cooperativa e eficientemente. Os professores e funcionários precisam desenvolver um processo permanente de aprendizado à medida que a escola proporciona formação continuada a todos os profissionais envolvidos no contexto educacional, precisam também de suporte técnico para refletir sua prática cotidiana. Bossa (2007, p.89) afirma que pensar a escola à luz da Psicopedagogia implica debruçarmos especialmente sobre “a formação do professor (...) e em uma ação preventiva encontrar novas modalidades para tornar essa formação mais efetiva” (p.92).

Baseando-se no quesito da “problematização” para a prática pedagógica inclusiva como fator essencial para o processo ensino-aprendizagem dos alunos com dificuldades de

aprendizagem, numa visão coletiva, pode-se verificar a necessidade da inserção de ações voltadas às singularidades dos alunos no projeto pedagógico das Instituições. Sendo assim, algumas questões podem emergir em torno das intervenções precoces e discussões sobre a possibilidade de articulação entre os envolvidos no processo ensino aprendizagem dos alunos que apresentam necessidades específicas na rede regular de ensino. Nessa abordagem preventiva, segundo Fagali (1994), a ação do Psicopedagogo se dá por meio do processo de acompanhamento e supervisão quanto ao respeito às necessidades e aos ritmos do aluno na escola. Para isso, o psicopedagogo pode contribuir, a partir de uma leitura mais próxima da realidade intersetorial, identificando mecanismos presentes no aprender com o outro, e desse modo desenvolver dinâmicas mais adequadas em sala de aula para otimizar a relação entre professor e aluno, integrando o afetivo e o cognitivo, por meio da aprendizagem dos conceitos.

Para que o processo de escolarização seja eficaz, é necessário que os professores obtenham uma formação contínua e especializada nos temas que se referem a dificuldades de aprendizagem, reavaliação da prática docente entre outros. Espera-se alcançar, a partir dos relatos dos profissionais nas instituições, a adoção de uma proposta curricular diversificada, em lugar da homogeneizadora, criando um espaço de análise, investigação e discussão dos problemas concretos. É necessário estabelecer estratégias em conjunto, para que se deem relações afetivas entre professor e aluno, organizar os projetos voltados para a proposta pedagógica da escola de forma que atendam os procedimentos avaliativos e a aprendizagem dos alunos, envolvendo os profissionais da educação como co-responsáveis do processo de construção de conhecimentos. Desta forma - em esforço de entendimento e atendimento - os benefícios serão não só para os alunos com dificuldades de aprendizagem, mas também para todos os outros, porque a ação coletiva abrangente pode proporcionar interferências no processo ensino-aprendizagem, gerando ganho para todos. A Psicopedagogia oportuniza o contato com o ambiente institucional e possibilita a mediação entre professores e alunos numa compreensão rica e ampla, à medida que as avaliações das dificuldades de aprendizagem são entendidas como obstáculo que interferem ou limitam o processo de aprender, afetando a interação do sujeito com o meio, os outros e próprio conhecimento. Nessa perspectiva da investigação da prática docente, faz-se necessário avaliar ações, reavaliar, redirecionar, repensar e refletir sobre as relações humanas. Partindo do princípio das diferenças no cotidiano escolar, foi verificado nos diretores, coordenadores e professores receios quanto a lidar com o flexível, fugindo do padrão costumeiro; por parte dos profissionais. Por outro lado, percebe-se boa interação dos alunos com alta aprendizagem e os de outras na mesma faixa etária - o que contribui e proporciona a convivência num contexto social, originando em compartilhamento a negociação interpessoal. Existe uma busca em atender as singularidades numa perspectiva de reflexão na qual se pode repensar os sistemas de ensino em toda sua estrutura humana, física, social e cultural. Procura-se entender a causa da dicotomia da prática e o descrito nos documentos legais e buscar as diferenças na prestação de serviços: estruturas e funcionamento das escolas e principalmente o apoio do governo no que diz respeito



à valorização e à formação do profissional da área de educação. Conclui-se que no espaço escolar, o aluno com dificuldades de aprendizagem deve ser visto como ser integral, que estabelece uma série de relações complexas durante seu processo de aprendizagem, em diferentes espaços e tempos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. Alguns apontamentos para reflexão/ discussão sobre: diferença/deficiência/necessidades educacionais especiais.*Revista Temas em desenvolvimento*. Vol.8(47): 17-23,nov. - 10.1999.

ANDRADE, Márcia Siqueira de. *Psicopedagogia Clínica: Manual de aplicação prática para diagnóstico de distúrbios do aprendizado*. São Paulo: Póluss,1998.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/ SEESP, 1994.

Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Referências para a Formação de Professores. Brasília: SEF, 1999.

Brasil. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com deficiência. Brasília: MEC/SEESP. 2001

CARVALHO. Rosita Edler de. *A nova LDB e a Educação Especial*. Rio de Janeiro: WVA,1997.

COSTA. V. A. *Os Processos de Inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais: políticas e sistemas*. 1ªed.Rio de Janeiro:Editora UNIRIO, 2007

CROCHIK, J. L. Preconceito, indivíduo e cultura. 2ªed.São Paulo: Robe Editorial,1997.

GUERRA, L. B. *A criança com dificuldades de aprendizagem*. São Paulo: Enelivros,2002.

<http://educacaobasicamec.gov.br/programas-para-desenvolvimento-da-educacao> acesso em 15 nov. 2017

MANTOAN. M. T. E. *Inclusão Escolar. Pontos e Contrapontos*. 2ªed. Summus Editorial. São Paulo, 2006

MARTINS, B. A. *Contribuições da psicopedagogia institucional à inclusão da criança com deficiência na escola regular*. Disponível em: http://btu.unesp.br/eventos/dialogando_sobre_educacao/artigos/contribuicoes Acesso em 19 abril 2015

NATER, E. *Instrumentalização de Provas e Materiais/Elisabeth Nater*. –Curitiba, 2015. 63p. Material didático da Disciplina de Instrumentalização de Provas e Materiais (FSB), 2016.

PITTA, M. Psicopedagogia e seus contextos de atuação. Curitiba, 2016. 63p. Material didático da Disciplina Psicopedagogia e seus contextos de atuação (FSB), 2016.

Plano Nacional de Educação – Educação Especial. Meta 4 Disponível em: <http://www.http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/4-educacao-especial-inclusiva/dossie-localidades> acesso em 15 nov. 2017

Plano Nacional de Educação – Planos Municipais Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao> acesso em 17 nov 2017.

SAMPAIO, S. *Dificuldades de Aprendizagem- A Psicopedagogia na relação sujeito, família e escola*. 3ª edição. Wakeditora, 2017.

SCOZ, B. *Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 1994.

SISTO, F.F. *Atuação psicopedagógica e a Aprendizagem escolar*. Petrópolis: Vozes, 2004.

UWE FLICK. *Introdução a Pesquisa Qualitativa. Métodos de Pesquisa*. 3ª edição- 2009

VASCONCELOS, A. S. C.; VASCONCELOS, C. L. Reflexões sobre os transtornos invasivos de desenvolvimento (TID) e a escola inclusiva. *Revista inclusão: revista da Educação Especial*, ano III, n. 4, Jun. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/rev4web.pdf> . Acesso em 19 abril 2013.

VASH, C. L. *Enfrentando a deficiência: A manifestação, a psicologia, a reabilitação*. São Paulo, Pioneira. 1998.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Artmed, 2001.



Capítulo 5

Por uma leitura que envolva todos os sentidos

Mariana de Oliveira Martins Domingues¹

Renata Vilanova Lima²

¹Mestranda do Curso em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense/CMPDI/UFF. Professora do Instituto Benjamin Constant/IBC.

²Professora Adjunta da Universidade Federal Fluminense no Curso de Desenho Industrial. Doutora em Design pela PUC-Rio

Uma criança com cegueira necessita de outros sentidos - audição, somestesia, olfato e gustação – para adquirir experiências, formar imagens mentais e conhecer o mundo que a cerca. Por outro lado, a Neurociência contribui para a construção desta pesquisa uma vez que ela compreende os impulsos elétricos de forma a obter informações de como o ser humano percebe, pensa e aprende (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2002).

O trabalho pedagógico com a criança cega precisa ser concreto e significativo, dando a mesma liberdade para experimentar, pesquisar e explorar o que lhe vem a mão. "A mão será o canal principal de assimilação, apreensão e compreensão do mundo, por isso, deve adquirir muita autonomia" (BRUNO, 1997 p.50). Não somente neste momento de pesquisa e conhecimento de mundo, mas em todo o processo educacional o sistema motor e sensorial é fundamental e muito atuante. A capacidade de discriminar por meio do tato advém da quantidade de células receptoras e seu campo receptor. É a informação somatossensorial nas mãos.

Proporcionar condições de leitura para a criança cega passa pela adaptação do material e pela construção do significado. Motivar uma criança à leitura envolve um comportamento, que é uma expressão da atividade neural. Segundo Devonshire e Dommett (2010), a Neurociência contribuirá com os professores na avaliação da aprendizagem dos alunos.

A literatura é vivida pela criança vidente (que possui a visão) por meio da narrativa e da ilustração - o que ajuda a criança a representar o imaginário. No caso da criança com deficiência visual a experiência vem por meio dos outros sentidos. Desta forma, a narração de histórias para a criança cega deve gerar um estado motivacional em que seu comportamento seja direcionado para o objeto da leitura.

Trabalhar as narrativas como forma de estimular o imaginário da criança cega traz prazer ao momento de leitura e envolvimento por parte dos alunos. É importante pensar em uma leitura que agregue o enriquecimento de experiências e vivências do concreto.

A criança vidente, durante a leitura, tem suas emoções e percepções provocadas por meio do próprio texto e da estimulação visual das imagens, pois o desenho é um elemento de comunicação. Isso se torna claro perceber que a maioria das crianças prefere literatura com ilustrações. Para crianças cegas é preciso despertar essa curiosidade pelo livro através de estímulos não visuais. Não se pode pensar que a capacidade "ilustrativa" está apenas nos olhos. Existem outros sentidos e muitas possibilidades de trazer essa "ilustração" para a criança cega. A somestesia pode ter um papel fundamental na representação lúdica.

As crianças em fase de alfabetização vivem um momento importante de incentivo à leitura, momento da construção da identidade leitora. Neurologicamente, esta é uma fase de alterações cerebrais. Dehaene et al. (2017) sugerem que a alfabetização afeta a organização cerebral, melhora a estratégia analítica de atendimento às imagens, sendo um meio de adquirir e estruturar novos conhecimentos, e provavelmente afeta aspectos da cognição de nível superior.

Foi realizado um momento de contação de história com crianças cegas, em nível de alfabetização, na faixa etária de 6 à 9 anos. Foi narrada a história "O Chapeuzinho Vermelho", de Bia Villela, Editora Paulinas. Durante a narração as crianças manusearam a capa da chapeuzinho no momento em que a personagem apareceu na história, ouviram o som da floresta e do uivo do lobo enquanto era narrado a ida da chapeuzinho a casa da vovó e ao final da narração comeram doces representando os doces que a chapeuzinho vermelho estava levando para a vovó.

Durante a leitura aconteceram momentos de pausa para que as crianças investigassem os materiais expostos. Houve curiosidade em manusear os materiais. Então, ao tocarem na capa (elas não sabiam o que era uma capa), foi explicado o conceito a partir da narrativa.

Após a apresentação da cesta de doce que a chapeuzinho levava para a vovó, apalpam e cheiraram a cesta, o que demonstrou uma forma de investigação e pesquisa do objeto. As crianças gostaram da experiência e solicitaram que a história fosse recontada tanto pelo mediador como por elas mesmas.

Foi possível observar um grande envolvimento das crianças com a história. É, por meio dos neurônios sensoriais que as crianças recebem diversos estímulos do ambiente, e através dessa captação transformam o momento de leitura em instante lúdico com percepções individuais. As informações auditivas, somestésicas, olfativas e gustativas experimentadas durante a leitura foram interpretadas de forma associativa, conectando o lido com a memória de identificação pessoal.

Estudos apontam que a leitura ativa o córtex occipital ventral temporal - região de processamento visual do cérebro - também envolve a representação visual de letras mesmo quando a forma das mesmas é o conjunto de pontos. Pesquisas demonstram que a imagem no



cego gera uma ativação semelhante a percepção visual, além de imagens mentais no vidente (STRIEM-AMIT et al., 2012). Sendo assim, pode-se dizer que o córtex occipital ventral temporal é também ativado com estímulos táteis durante uma atividade de leitura em braille. Foi possível realizar, então, uma representação com informações sensoriais interligadas a informações preexistentes na memória.

Partindo do entendimento de que a ilustração de um texto não é uma construção só do ilustrador, mas também preenchida de percepções de cada leitor, a criança cega deve, do mesmo modo, construir essa imagem mental através da sua percepção. Portanto, o trabalho de ilustrar uma história para este público requer uma representação lúdica com recursos concretos e informações sensoriais que em interação com a criança gerem entendimento e significado a fim de gerar prazer no ato de ler. Para Jaarsveld e Lachmann (2017), o nosso imaginário surge a partir do nosso conhecimento de mundo e as imagens mentais proporcionam pistas visuais criativas.

Ao exercer a atividade de leitura com a criança, usando estímulos sensoriais, espera-se que ela responda de forma subjetiva e associativa. O hipocampo é um elemento fundamental para a realização desta atividade. Segundo Cornelius (2016), o hipocampo facilita o pensamento, a criatividade e a memória. Ele aponta evidências de que o hipocampo não está relacionado só à memória, mas também ao processo criativo.

Ilustrar um texto a partir das impressões construídas por meio dos sentidos remanescentes contribui para que a criança construa uma trajetória particular, criativa e prazerosa com a leitura, de forma a permitir ao deficiente visual a expressão da sua individualidade considerável, única e relevante, procurando um significado próprio na experiência de leitura por meio de um campo simbólico dinâmico.

O contato da criança com literatura e fantasia, com o “faz de conta”, a envolve numa atividade lúdica que acrescenta experiências a sua vivência contribuindo para sua construção de mundo. Na perspectiva da neurociência a sensação - decodificação dos impulsos vindos do ambiente - permite uma percepção que constitui um vínculo com o comportamento e o pensamento. Desta forma, cada indivíduo constrói seu mundo, cada um é único, e diante da arte cada indivíduo se relaciona de uma forma pessoal e própria. Como relata Veiga (1986):

Por isso se explica que os cegos tanto se interessem pelas descrições do belo que não podem ver, do céu, dos arrebóis, dos arco-íris, da beleza só vista com os olhos. Sempre gostei de ouvir falar de tudo isso, de ler descrições dessas belezas, fazendo de tudo uma imagem mental que deve ser só minha, uma idéia por assemelhação com as minhas imagens táteis, a meu modo, mas quanto me basta para meu interesse, para gostar dessas descrições literárias de aspectos puramente visuais. Ninguém logrou até hoje concluir ao certo se dois indivíduos de olhos abertos têm a mesma impressão, a mesma sensação diante de um mesmo pôr-do-sol, à mesma hora. Que lhe importa que seja diferente da sua a

minha impressão da leitura da "Queima" no Canaã de graça Aranha, que é puramente visual?

Viver a literatura como uma atividade que envolve sensações, emoções, liberdade imaginativa, é usar a mente no campo simbólico para experimentar psiquicamente essas representações.

Assim como não é eficiente trabalhar com o cego o conceito de árvore, por exemplo, a partir do recorte de papelão da representação de uma árvore, visto que o conceito de árvore se dá e se satisfaz com a inspeção tátil da realidade. Para o cego a experiência frutiva da leitura precisa do aspecto conceitual, mas não se limita apenas a representação do real, pois está aberta ao pensamento criativo e imaginativo que parte das percepções. Para Brodziak (2001), a formação da imagem mental tem como base a percepção e o reconhecimento de objetos conhecidos.

Na leitura de um livro a criança se relaciona e se identifica com a narrativa. É uma oportunidade de ler não só as palavras, mas de conhecer sensações significativas, que tenham poder, beleza e encantamento. É importante permitir a construção do imaginário sob o ponto de vista da individualidade do sujeito. É dar liberdade de enxergar com as mãos, recebendo estímulos sensoriais, e construindo uma leitura particular. O sistema nervoso é plástico - é capaz de se modificar sob a ação de estímulos ambientais.

REFERÊNCIAS

- BEAR, Mark F.; CONNORS, Barry W. ; PARADISO, Michael A. . *Neurociências: desvendando o sistema nervoso*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002. 878 p. Disponível em: <http://www.jvasconcellos.com.br/fat/FAT_BIO/wp-content/uploads/2014/09/Livro-de-Fisiologia-Neuroci%C3%AAs-Desvendando-o-sistema-nervoso-Bear-M.-F.-Connors-B.-W.-Paradiso-M.-A.pdf>. Acesso em: 07 maio 2017.
- BRODZIAK, Andrzej. *Neurophysiology of the mental image*. 2001. Disponível em: <<http://www.medscimonit.com/download/index/idArt/510460>>. Acesso em: 16 mar. 2017.
- BRUNO, Marilda Moraes Garcia. *Deficiência Visual: reflexões sobre a prática pedagógica*. São Paulo: Laramara, 1997.
- CORNELIUS, John Thor. *The hippocampus facilitates integration within a symbolic field*. 2016. Disponível em: <<http://onlinelibrary-wileycom.ez24.periodicos.capes.gov.br/doi/10.1111/1745-8315.12617/full>>. Acesso em: 15 mar. 2017.



DEHAENE, Stanislas et al. *Illiterate to literate: behavioural and cerebral changes induced by reading acquisition*. 2015. Disponível em: <<http://www.nature.com/nrn/journal/v16/n4/full/nrn3924.html>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

DEVONSHIRE, Ian M.; DOMMETT, Eleanor J. *Neuroscience: Viable Applications in Education?*. 2010. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com.ez24.periodicos.capes.gov.br/doi/pdf/10.1177/1073858410370900>>. Acesso em: 16 mar. 2017.

JAARSVELD, Saskia.; LACHMANN, Thomas . *Intelligence and Creativity in Problem Solving: The Importance of Test Features in Cognition Research*. 2017. Disponível em: <[https://www.ncbi.nlm-nih-gov.ez24.periodicos.capes.gov.br/pmc/articles/PMC5292426/pdf/fpsyg-08-00134.pdf](https://www.ncbi.nlm.nih-gov.ez24.periodicos.capes.gov.br/pmc/articles/PMC5292426/pdf/fpsyg-08-00134.pdf)>. Acesso em: 15 mar. 2017.

STRIEM-AMIT, Ella et al. *Reading with Sounds: Sensory Substitution Selectively Activates the Visual Word Form Area in the Blind*. 2012. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm-nihgov.ez24.periodicos.capes.gov.br/pubmed/23141074>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

VEIGA, J. Espínola. *O que é ser cego*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1983.



Capítulo 6

Maquetes e mediação: uma possibilidade para o ensino de alunos cegos na educação inclusiva

André Alexandre Inojosa Mendonça¹,
Camilla Ferreira Souza Alô²,
Gerlinde Agate Platais Brasil Teixeira³

¹ Aluno do Curso Profissional de Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense. Licenciado em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

² Professora da Fundação Municipal de Educação de Niterói/RJ. Doutora em Ciência e Biotecnologia pela Universidade Federal Fluminense.

³ Doutora em Patologia pela Universidade Federal Fluminense; Professora do Departamento de Imunobiologia do Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense, RJ, Brasil, Orientadora do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense. Coordenadora do Espaço UFF de Ciências.

Como percebemos o mundo ao nosso redor? Como conseguimos aprender vivenciando situações? Não há dúvidas de que os órgãos sensoriais são a porta para o aprendizado. Os estímulos produzidos pelo meio ambiente interagem com as células sensoriais específicas, altamente especializadas, permitindo percebê-los. Conforme a função das células sensoriais, elas podem estar espalhadas pelo corpo (tato) ou concentradas nos órgãos dos sentidos (visão, audição, olfato e paladar). Deste modo, os estímulos ativam as células sensoriais gerando impulsos nervosos que são levados até o cérebro, em regiões distintas, onde são interpretados como sensação - tato, visão, audição, paladar e olfato. Os estímulos são impulsos específicos: luz estimula a visão; ondas sonoras estimulam a audição e assim por diante. Visão, audição e olfato permitem a interação do indivíduo com o mundo externo de modo que ocorra apreensão de registros próximos ou distantes enquanto os demais sentidos - paladar e tato - permitem a apreensão apenas dos registros próximos (GOLDSMITH et al. 2008).

As informações trazidas pelos órgãos dos sentidos são organizadas, ao nível do cérebro, e podem, quando necessário, serem resgatadas. Na ausência de algum dos sentidos outros assumem papel mais importante como no caso de pessoas cegas⁶, em que a ausência da visão faz com que os sentidos do tato e da audição se tornem os principais canais de apreensão da realidade. Nesse sentido, é possível que as experiências sensoriais táteis e auditivas adquiram

⁶ Aqui optamos por adotar o termo “cego” e não “deficiente visual”, pois este último conceito é um pouco mais amplo porque também abrange o aluno com baixa visão, a esse respeito ver Gil (2000) e Nunes et al (2010). Alguns autores também optam por utilizar o termo “não visuais” ou “invisuais”, Como exemplo utilizado por Nogueira et al (2009).



maior relevância para os alunos cegos, quanto aos processos de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, do que para os alunos videntes (GIL, 2000).

Da mesma forma que família, escola e sociedade precisam contribuir para auxiliar crianças sem deficiência, é necessário também auxiliar aqueles que apresentam deficiências. Especificamente para os cegos, esta ajuda é de extrema relevância para que estes possam enfrentar os obstáculos decorrentes de sua deficiência. Quando a cegueira ocorre desde a infância e/ou adolescência, a escola é uma das grandes aliadas na inclusão. No momento em que a escola abre suas portas, para os que enxergam e aqueles que não enxergam, ela não reproduz a separação entre deficientes e não deficientes que há na sociedade. A presença de estudantes com algum tipo de deficiência estimula a discussão de questões relacionadas aos preconceitos, mitos e estigmas por todos os membros da comunidade escolar: professores, técnicos administrativos, alunos e responsáveis, promovendo trocas enriquecedoras. (GIL, 2000)

Os recursos didáticos especializados surgem como ferramentas de vital importância para que a inclusão seja realizada de fato. Embora recursos específicos sejam necessários, para os diversos cenários existentes, comentaremos especificamente os recursos largamente utilizados no ensino de alunos com cegueira: reglete e punção (usados para a escrita Braille); soroban (para cálculos matemáticos); impressora 3d (produção de materiais em alto-relevo); máquina perkins (escrita); impressora Braille (produção de livros); thermoform (produção de moldes em películas de pvc). Entretanto, apesar de serem recursos não muito recentes, bastante difundidos e conhecidos, não é toda escola regular que conta com esses materiais. (TEIXEIRA et al.2015).

Embora haja uma sensibilização e empatia por parte dos educadores, é importante também ressaltar que existe, ainda, um grande entrave na formação dos profissionais da educação, para lidar com alunos cegos, configurando a permanência de barreiras atitudinais. Assim, associado aos obstáculos gerados pela falta de estrutura material, temos uma limitação da inclusão que precisa ser solucionada (MANTOAN, 2006; NUNES et al.2009; CHAVES & NOGUEIRA, 2011).

O que o professor pode fazer quando recebe um aluno cego na classe comum de uma escola sem todos os recursos suficientes? Embora exista um mito entre profissionais da educação básica de que esses alunos são menos capazes do que os demais, é preciso tomar cuidado para não minimizar as potencialidades e a condição de ser do indivíduo uma vez que o aluno cego é capaz de desenvolver as suas habilidades e aprender como os demais alunos.

Há uma falsa concepção de que esses alunos não podem ou não conseguem aprender como os demais. No que diz respeito à cegueira, eles apresentam a maioria dos requisitos necessários para acompanhar a turma. No entanto, muitas vezes o descrédito em relação a estudantes cegos é agravado pela falta de conhecimento em psicologia cognitiva e no que diz respeito à própria cegueira e

suas implicações. O reflexo desse desconhecimento da escola e dos professores pode vir a agravar, inclusive, dificuldades metodológicas por parte dos educadores, como dificuldades para transpor os conteúdos trabalhados em sala de aula para linguagens acessíveis aos estudantes com algum tipo de deficiência, como a visual. ” (CHAVES; NOGUEIRA, 2011, p.02)

Um dos principais desafios passa a ser: como transformar os conteúdos escolares, disponíveis em forma de leitura, acessível para os alunos cegos? Existem algumas alternativas para se trabalhar essa questão. Uma delas é o desenvolvimento de materiais adaptados pelo próprio professor e/ou alunos. Aqui trabalharemos com a tese de que os modelos tridimensionais são uma das ferramentas que facilitam a inclusão de alunos cegos nas salas de aula. Podemos citar como um exemplo de recurso tridimensional a maquete, que pode ser definida como “modelo ou representação tridimensional da realidade através de construções, objetos ou elementos de uma paisagem de forma simples e reduzida.” (LUZ e BRISKI, 2011, p. 02). Para Torres (2011), as maquetes geográficas são um dos recursos didáticos mais simples e versáteis que existem, pois podem ser produzidas a partir de materiais acessíveis, de baixo custo e que se ajustem da melhor forma às necessidades de cada momento e lugar podendo ser construídos em qualquer tipo de escola:

“Existem vastos recursos tecnológicos disponíveis atualmente, porém nem todas as escolas possuem acesso a esse tipo de tecnologia e as que possuem nem sempre as utilizam de maneira correta, as maquetes podem suprir em partes esta deficiência, como um recurso didático barato e relativamente simples de ser confeccionado se comparado aos modernos softwares existentes no mercado...” (LUZ e BRISKI, 2011, p. 02)

A possibilidade de manejo tátil - tanto de maquetes como livros, mapas etc. adaptados - é o que também torna possível a leitura por estudantes cegos. Os materiais estritamente visuais como livro impresso bidimensional, fotografias, slides etc. impossibilitam a utilização autônoma por parte destes.

Maquetes e/ou modelos tridimensionais podem ser criadas em todas as disciplinas. Por exemplo, na Biologia podem ser construídos, como já realizado por nosso grupo, modelos fitas do DNA (DA HORA FARIA, et al, 2017), representações dos sistemas anátomo-fisiológicos e de células; na Matemática modelos que representem as figuras geométricas; na Geografia a transformação de um mapa de curvas de nível em maquete, representação de relevo e hidrografia, dentre outras. Uma vantagem diferente das maquetes, em relação a outros tipos de materiais é que podem ser utilizadas por todos os alunos não apenas pelos alunos cegos (SOUZA & FARIA, 2011).



É preciso ter sensibilidade na escolha dos materiais que servirão para a construção das maquetes, para que estas estimulem o tato da maneira mais adequada possível. Por exemplo, os materiais macios com texturas diferentes são os mais apropriados para que o aluno possa identificar os diferentes aspectos que a maquete representa. Materiais muito ásperos- lixas e vidros - não são aconselháveis, uma vez que podem machucar os cegos, prejudicando a longo prazo sua sensibilidade do tato (CROZARA e SAMPAIO, 2008).

Para que a inclusão realmente aconteça, é necessário que os processos de ensino-aprendizagem dos alunos privilegiem tanto o tato quanto a audição. As maquetes construídas em sala de aula são ferramentas que estimulam o sentido do tato nos alunos cegos, mas e a audição? Como este sentido pode ser trabalhado? Já existem atualmente maquetes e outros modelos didáticos táteis que funcionam em conjunto com recursos mais modernos de computação embarcada com softwares de voz. Porém, conforme exposto anteriormente, estes recursos materiais não se encontram presentes em grande parte dos estabelecimentos de ensino. Nesse sentido, a figura do professor em sala torna-se ainda mais importante, na medida em que será o responsável por transmitir as mensagens orais aos alunos. Quanto melhor o professor souber descrever a aula, mais facilmente o aluno assimilará a mensagem. Portanto, deve haver muito cuidado com as explicações orais - devem ser as mais claras possíveis, para que não causem ou reduzam ruídos na comunicação entre professor e aluno:

As explicações oralizadas comumente feitas pelo professor podem muitas vezes não serem suficientemente claras para descrever determinados conceitos, como por exemplo, o conceito de ilha. A conceituação de ilha como “uma porção de terra cercada de água” é entendida pelo estudante cego como uma porção de terra totalmente envolta por água, não só no perímetro como também em cima e embaixo. (CHAVES; NOGUEIRA, 2011, p.02).

Entendemos então que as maquetes e/ou modelos tridimensionais que estimulem o sentido do tato são materiais que auxiliam o trabalho em sala de aula com alunos cegos, mas ao mesmo tempo esses recursos carecem da presença de um professor mediador entre aluno e objeto. E o que significa ser um professor mediador? O que é mediação?

Partiremos das concepções de mediação propostas por Reuven Feuerstein e Lev Vygotsky. Feuerstein entende a mediação como “um ato de interação entre mediador e mediado, esta interação está sempre imbuída de um significado e de um caráter intencional” (NOGARO e DALMINA, 2014, p.11). Feuerstein, a exemplo de inúmeros outros teóricos, compartilha da perspectiva histórico-cultural proposta por Vygotsky que entende o desenvolvimento humano num ambiente social construído historicamente (FERREIRAetal., 2012). Essa visão pode ser entendida como sociointeracionista: o desenvolvimento não ocorre apenas com a maturação biológica e na interação com o ambiente, mas principalmente com a interação ou, em outras palavras na mediação com outros indivíduos. Essa mediação com o outro, para Vygotsky, se dá

principalmente através das zonas de desenvolvimento⁷: “Aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã - ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 1984, p. 98 apud REGO, 2013, p.74). Mas, de que maneira podemos realizar com alunos cegos, através do uso de maquetes, uma mediação que provoque a aprendizagem desses?

Conforme exposto anteriormente e também reforçado por Vigotsky os alunos cegos apresentam as mesmas regras de desenvolvimento, que são universais, dos alunos sem deficiência aparente (VYGOTSKY, 1987 apud FERREIRA et al, 2012). Obviamente os alunos cegos necessitam de recursos materiais específicos e professores preparados para que eles possam acompanhar e ler os conteúdos propostos. Dessa forma os professores podem trabalhar utilizando-se de determinadas “regras” ou caminhos que conduzam esta mediação. Feuerstein apresenta os critérios universais da mediação⁸ - que sempre devem estar presentes e orientar o educador na sua prática de professor - mediador: intencionalidade e reciprocidade, transcendência e significado (TURRA, 2007; FERREIRA et al, 2012 E NOGARO & DALMINA, 2014).

O primeiro critério de Feuerstein consiste em despertar a motivação e a atenção do aluno (FERREIRA et al , 2012). A intenção do mediador deve estar explícita nesse processo, no qual deverá provocar desequilíbrios que gerem a motivação do aluno. Num exemplo hipotético de maquete geográfica de biomas do Brasil com diferenças de texturas, o aluno cego é convidado a explorar a maquete com o sentido do tato, a tocá-la sentindo as diferenças de formato e tamanho; e o professor - mediador deve instigá-lo através de perguntas que provoquem a sua atenção e despertem o seu raciocínio: “Quantos biomas você acha que existem no Brasil?”, “Onde você acha que o bioma que está tocando agora está localizado no Brasil?” Ou então, “Isto que você está tocando agora é a região do bioma da Amazônia, vamos entender um pouco mais sobre esse bioma?” O critério de reciprocidade/intencionalidade então seria o “pontapé inicial”, pois a mesma só alcançaria o segundo patamar se a mensagem transmitida pelo professor tivesse uma reciprocidade por parte do aluno. É importante insistir nesse primeiro critério até que haja uma sintonia entre a intencionalidade do professor e a reciprocidade do aluno, para, a partir disso trabalhar o segundo critério de mediação.

O critério de transcendência ocorre quando o professor já conquistou a reciprocidade do aluno e este começa a “pensar sobre o que está acontecendo, estabelecer relações entre conhecimentos já adquiridos e novas situações” (NOGARO e DALMINA, 2014, p.18). Nesse

⁷ Para entender melhor as zonas de desenvolvimento ver o trabalho de Rego (2013).

⁸ Feuerstein apresenta ao todo 12 critérios de mediação. Porém 3 desses critérios são considerados universais e indispensáveis para que haja de fato uma mediação. Esses critérios são descritos com maior detalhamento em Turra (2007) e Nogaro e Dalmina (2014).



momento, o professor deve trabalhar a mediação realizando perguntas iniciadas por “Por que” e “Como” ao invés de “O quê”, relacionando sempre o conteúdo atual com as aprendizagens anteriores Nogaro e Dalmina (2014). Dessa forma, a partir da reciprocidade do aluno (das suas respostas aos estímulos e perguntas) o professor pode realizar novas perguntas provocativas como: “Por que você chegou a esse entendimento? ”; “Como isso que você aprendeu agora se relaciona com a matéria da aula passada? ” Se as respostas do aluno forem equivocadas, o mediador pode reformular a pergunta ou retomar os conteúdos necessários para que os alunos respondam-na de forma satisfatória. A partir do momento em que o aluno acerta as perguntas, o professor deve incentivá-lo com afirmações e estímulos positivos: “Gostei do muito seu raciocínio”; “Muito boa essa sua comparação, eu mesmo ainda não havia pensado isso!” Vale lembrar, que esta técnica de mediação também é uma forma de se trabalhar na zona de desenvolvimento proximal proposta por Vygotsky.

Com relação ao terceiro critério, o significado:

Refere-se ao valor, à energia atribuída à atividade, aos objetos e eventos, tornando-os relevantes para o mundo. O mediador propõe situações de aprendizagem que forneçam significado e sentido, estimulando o mediado na busca do significado daquilo que está aprendendo, fazendo relações com aquilo que já se sabe, exigindo sempre valores éticos e sociais. (Nogaro e Dalmina, p. 18, 2014).

Nesse momento, o aluno deve ser capaz de enxergar o significado e o sentido dos conteúdos trabalhados na vida real. O papel do professor- mediador, agora, esclarecer questões, muitas vezes veladas dentro dos saberes escolares, e dar sentido aos conteúdos trabalhados. Em Geografia, por exemplo, o aluno deve se ver pertencente ao espaço geográfico e estabelecer relações de escalas locais e globais. Todo ser humano estabelece relações com o espaço em que vive. A questão dos biomas brasileiros, por exemplo, tem conexões mais estreitas com aspectos sociais, econômicos, climatológicos, geomorfológicos e ambientais, arenas de disputas territoriais, conflitos entre grupos, e muitas outras. Relações que nem sempre se encontram visíveis nos mapas e maquetes escolares.

Portanto, ser um professor-mediador significa ser um professor que esteja atento aos sinais que seus alunos indicam em sala de aula. Assim, é necessário saber instigar, provocar, desafiar e estimular os alunos a aprender. É importante fazer um esforço para que o conteúdo trabalhado em sala se torne interessante, o conteúdo precisa ter significado para o aluno. Para que serve o que estou ensinando? Qual a importância deste ou daquele conteúdo na vida do aluno? O professor mediador não é apenas um mero transmissor de conhecimentos ou conteúdo, ao contrário, ele constrói os conceitos com seus alunos e os incentiva a elaborar seus próprios conhecimentos, a buscar a sua própria autonomia, ou seja: aprender a aprender, caminhar com as próprias pernas, trabalhar a sua autoconfiança, melhorar a sua autoimagem para que a mediação

seja de fato eficiente. É preciso evitar as decorebas inúteis, as informações sem sentido, e devemos provocar que exercitem a criticar os conteúdos, a problematizá-los, a formularem suas próprias concepções a respeito dos conteúdos e matérias escolares, relacionando-os, fazendo uma ponte com as situações que envolvem o seu dia a dia. Estimular metodologias ativas como debates, seminários, trabalhos em grupo, são boas estratégias para se estabelecer diálogos construtivos em sala de aula e descobrir quais são as visões de mundo de seus alunos, é necessário fazer perguntas e a partir das respostas dos alunos fazer mais perguntas direcionando o raciocínio até o ponto onde se deseja chegar.

O professor-mediador não é o detentor absoluto do saber, ele também aprende com seus alunos, aprende cotidianamente em sala de aula, na troca de experiências, de diálogos, num movimento sempre dialético de construção de saberes (FREIRE, 2013).

A partir das reflexões aqui expostas concluímos que as maquetes didáticas podem ser recursos muito interessantes quando trabalhamos numa perspectiva inclusiva com alunos cegos e videntes, pois estes materiais podem ser utilizados por ambos. Todavia, estes materiais necessitam da presença de um professor-mediador que oriente os alunos durante o processo de utilização. Assim, a maquete é uma ferramenta de fácil utilização e reprodução, à disposição do professor e da mediação o trabalho fundamental para que os alunos aprendam os conteúdos propostos.

REFERÊNCIAS

CHAVES; Ana Paula Nunes; NOGUEIRA; R.E. Os desafios do professor frente o ensino de Geografia e a inclusão de alunos cegos. Boletim de Geografia (UEM), v.29, p. 5-16, 2011. Disponível em:<scholar.google.com.br>. Acesso em 04/06/2017.

CROZARA, Tatiane Fernandes; SAMPAIO, Adrianly de Ávila Melo. Construção de Material Didático Tátil e o Ensino de Geografia na Perspectiva da Inclusão. 2008. Disponível em :<scholar.google.com.br>. Acesso em 09/06/2017.

DA HORA FARIA, Mauro. Luiz, DA COSTA, Janilda Pacheco, DELOU, Cristina e TEIXEIRA, GerindeAgatePlatais. Brasil .É possível ensinar a genética para alunos cegos? Conhecimento & Diversidade. Niterói, v. 8, n. 16, p. 84–99,2017.

FERREIRA, Juliene Madureira; VECTORE; Célia; DECHICHI; Cláudia. Mediação Pedagógica com Instrumento de atuação junto ao aluno do atendimento educacional especializado. In:Curso básico: educação especial e atendimento educacional especializado / Juliene Madureira Ferreira, Claudia

Dechichi, Lázara Cristina da Silva (Organizadoras). - Uberlândia: EDUFU, 2012.



FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GIL, Marta (org.). Cadernos da TV Escola: Deficiência visual. Brasília: MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2000. 80p Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf> Acesso em: 06/06/2017

GOLDSCHMIDT, Andrea Inês et al. A importância do lúdico e dos sentidos sensoriais humanos na aprendizagem do meio ambiente. Seminário internacional de educação—indisciplina e violência na escola: cenários e direções, Cachoeira do Sul, p. 9-11, 2008. Disponível em: <<http://www.sieduca.com.br/2008/admin/upload/70.doc>>. Acesso em: 04/06/2017.

LUZ, Rose Mari Durigan da; BRISKI, Sandro José. Aplicação didática para o ensino da Geografia através da construção e utilização de maquetes. Revista Geográfica de América Central, v. 2, n. 47E, 2011. Disponível em: <scholar.google.com.br>. Acesso em: 04/06/2017.

MANTOAN, M.T.E. Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha. In: Inclusão Escolar pontos e contrapontos. Valéria Amorim Arantes (org.). São Paulo: Summus, 2006.

NOGUEIRA, Ruth E. (org.). Motivações hodiernas para ensinar Geografia: representações do espaço para visuais e invisuais. Florianópolis: [s.n.], 2009.

NOGARO, Arnaldo; DALMINA, Rute Rosângela. A contribuição da aprendizagem mediada para a formação de professores. Interfaces da educação, v. 5, n. 15, p. 7-23, 2015. Disponível em: <scholar.google.com.br>. Acesso em 09/06/2017.

NUNES, Sylvia et al. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, v. 14, n. 1, p. 55-64, 2010. Disponível em:<scholar.google.com.br>. Acesso em:04/06/2017.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.24.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SOUZA, PF de; FARIA, JCNM. A construção e avaliação de modelos didáticos para o ensino de ciências morfológicas—uma proposta inclusiva e interativa. Enciclopédia Biosfera, Centro Científico Conhecer-Goiânia, v. 7, n. 13, p. 1557, 2011.Disponível em: < scholar.google.com.br>. Acesso em:04/06/2017.

TEIXEIRA, Maria Cristina Triguero Veloz et al. Inclusão escolar na prática de escolas inclusivas. Encontro: Revista de Psicologia, v. 11, n. 16, p. 199-222, 2015. Disponível em: <scholar.google.com.br>. Acesso em:04/06/2017.

TORRES, Eloiza Cristiane. Geomorfologia e maquetes. Revista Geográfica de América Central, v. 2, n. 47E, 2011. Disponível em:<scholar.google.com.br>. Acesso em: 04/06/2017

TURRA; N.C. REUVEN FEUERSTEIN: Experiência de Aprendizagem Mediada: um salto para a modificabilidade cognitiva estrutural. EducereetEducare.(Impresso), v. 02, p. 291-310, 2007. Disponível em <http://erevista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/download/1671/1358>. Acesso em 09/06/2017.



Capítulo 7

Prática docente e diversidade no Museu do Amanhã: reflexões sobre a interação entre alunos com altas habilidades ou superdotação e da educação de jovens e adultos

Fátima Raulusaitis¹

Marcio Machado dos Santos¹

Fernanda Serpa Cardoso²

¹ Mestrandos do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão/UFF

² Docente do Curso de Mestrado em Diversidade e Inclusão – CMPDI – GCM/Instituto de Biologia– UFF

Tratar de diversidade e inclusão tem-se mostrado absolutamente necessário, quando vivemos mundialmente momentos tão turbulentos devido à incompreensão, à intolerância e ao desrespeito aos direitos primordiais dos seres humanos. Na divulgação da campanha Juntos,⁹ em janeiro de 2017, o Secretário Geral da Organização das Nações Unidas, António Guterres, afirmou a necessidade de focarmos em valores como inclusão, tolerância e entendimento mútuo, enfatizando a importância de alinhar investimentos políticos, culturais e econômicos para que a diversidade seja vista como uma riqueza e não como ameaça. A fala é bastante abrangente e significativa, apesar do tema da campanha tratar mais especificamente dos refugiados.

Assim, a partir da proposta de visita ao Museu do Amanhã/RJ¹⁰ e da observação sobre a relevância e possível impacto do conteúdo apresentado por seu acervo para a educação, foram organizadas reflexões buscando colaborar para a atuação docente quanto à diversidade e inclusão. Neste caso, focando especialmente os alunos com Altas Habilidades ou Superdotação e da Educação para Jovens e Adultos (EJA), buscando caminhos possíveis para que todos os envolvidos nessa interação se beneficiem, especialmente enquanto aprendentes num mundo em intensa transformação, cujo equilíbrio dinâmico favoreça o movimento de ajuste e de crescimento.

Os espaços não formais de aprendizado, ou seja, espaços fora do ambiente escolar onde pode ocorrer ação educativa (JACOBUCCI, 2008, p. 56), podem ser utilizados para este fim, desde

⁹ Organização das Nações Unidas (ONU), Campanha JUNTOS, postado em 17 jan 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N7uz2DoRdnY>, acesso em 20 jan 2017.

¹⁰ Museu do Amanhã: <http://www.museudoamanha.org.br/pt-br/sobre-o-museu>, <http://infograficos.oglobo.globo.com/rio/museu-do-amanha.html>

que exista um planejamento capaz de oferecer aos alunos as oportunidades necessárias para o desenvolvimento do aprendizado, aliando teoria à prática, como proposto nas aulas-passeio da pedagogia de Freinet (ARAÚJO e PRAXEDES, 2013). É importante contribuir para que os alunos formulem suas próprias perguntas e construam suas respostas mesmo com dificuldade. Cabe ao professor fomentar a curiosidade e promover a reflexão, pois, como escreveu Freire (2003, p.43):

uma das melhores maneiras para a gente trabalhar como seres humanos é não só saber que somos seres incompletos, mas também assumir essa incompletude. (...). Temos que nos inserir em um processo permanente de busca. Sem isso morreríamos em vida. O que significa que manter a curiosidade é absolutamente indispensável para que continuemos a ser ou a vir a ser.

Assim, na proposta de interação entre o conhecimento e as vivências, entre o que se pesquisa e o que se lê no mundo, buscou-se uma forma de colaborar com o respeito às diferenças, valorizando o melhor de cada um.

O Museu do Amanhã já carrega em seu nome uma proposta que desconstrói a ideia que trazemos comumente associada a esses espaços: de resgate e conservação do passado. Dentro de uma nova proposta museal (CANDIDO, 2015), o Museu busca provocar experiências significativas em seus visitantes antes mesmo da entrada, aqui considerado experiência como “o que nos passa, o que nos acontece e o que nos toca” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 21). Idealizado pelo arquiteto espanhol Santiago Calatrava, construído sobre o píer Mauá e com ampla vista para a Baía da Guanabara, o museu apresenta forma orgânica e longilínea, inspirada nas bromélias do Jardim Botânico do Rio de Janeiro e no Churinga, objeto aborígene australiano. Além disso, o museu externamente dá uma aula de sustentabilidade, com células coletoras de energia solar, espelhos d’água com água reutilizada, aproveitamento máximo da luz natural em seu interior e acesso por ciclovias. Recursos que levam os visitantes a crer que um futuro sustentável é possível.

Na Recepção do Museu, o visitante recebe um cartão de identificação para utilização e acesso às informações nas telas táteis bem como interação com uma inteligência artificial, a Íris, que registra a participação de cada visitante identificado. Essa interatividade nos remete à reflexão sobre a possibilidade (e necessidade) de participação no planeta, o que é reforçada ao caminharmos até o final da exposição e pela visualização, no átrio de entrada, da representação do globo terrestre em rotação, exibindo as transformações ocorridas no planeta e as modificações causadas pela interferência humana, introduzindo a pergunta: qual o amanhã que nós queremos?

O conteúdo da exposição principal foi elaborado por um time de mais de 30 consultores brasileiros e estrangeiros de diversas áreas, com base na proposta curatorial do doutor em cosmologia Luiz Alberto Oliveira. O museu é dividido em áreas que conduzem o visitante a transitar pelo passado, pelo presente e por possibilidades de futuro, dependendo da forma de lidarmos com o planeta. A narrativa da exposição é estruturada em cinco grandes áreas: Cosmos,



Terra, Antropoceno, Amanhã e Nós. Cada uma das áreas corresponde a uma das questões: De onde viemos? Para onde vamos? Quem somos? Onde estamos? Como queremos ir?

A primeira área do museu a ser explorada é Cosmos, representada pelo Domo Negro, uma sala de cinema 360º onde é exibido um filme sobre a origem da vida. As imagens nos levam a perceber a grandiosidade de todo o processo de formação do Universo, as transformações, a interdependência entre os seres vivos e a evolução das espécies, a fragilidade da vida e também a força do coletivo. A forma de projeção e o seu conteúdo, com imagens belíssimas em realidade aumentada e sons envolventes, induz a um trajeto tempo x espaço, fazendo-nos sensorialmente participantes do processo, sensibilizando para a beleza e magia da vida, abrindo caminho para novos conhecimentos e reflexões sobre nossa responsabilidade perante o mundo, uns com os outros.

Na área Terra, os cubos Matéria, Vida e Pensamento representam aspectos essenciais para o planeta. Painéis, imagens, telas, movimento. Muito diverso da visão tradicional de museu, onde a preservação do passado torna tudo intocável, aqui tudo é interativo, onde cada toque acrescenta novas imagens e informações, aprofundando conhecimentos: imagens de satélite, ecossistemas, povos e culturas, sistema nervoso, sinapses, DNA. Macro ao micro. Coletivo ao singular. Sensações diferentes em cada visitante, de acordo com suas experiências prévias e sua vontade/possibilidade em se abrir ao que o envolve.

E como temos interagido com nosso planeta? A área seguinte, Antropoceno, é composta por seis pilares de dez metros de altura cada um, exibindo em imensas telas, em tempo real, dados sobre as interferências humanas sofridas pelo planeta como superpopulação, emissões de gás carbônico, poluição dos mares e rios, consumismo e também fenômenos naturais exacerbados pelo desequilíbrio ambiental, como inundações, raios e tempestades. Gigante, assombroso, impactante, buscando abalar e conscientizar a todos e cada um da responsabilidade sobre o consumo da água, na participação da poluição ambiental, diante do crescimento populacional mundial. Sete bilhões de pessoas... E crescendo a cada segundo.

O Amanhã é a área que apresenta painéis de jogos interativos, analisando sua “pegada ecológica”, fazendo o visitante refletir de forma lúdica sobre o consumismo e a necessária economia de recursos do planeta. Também há projeções de como será o planeta em um futuro próximo, cinquenta anos, de acordo com os rumos do presente.

A última parte do museu, “Nós”, onde a Oca, uma estrutura esférica irregular de madeira que representa o acolhimento, reserva em seu interior o Churinga, que simboliza a passagem do conhecimento de geração para geração. E esta é a proposta inicial para reflexão na interação entre os alunos da EJA e com Altas Habilidades ou Superdotação: como representantes de gerações distintas, de que forma suas vivências e conhecimentos podem ser compartilhados,

colaborando para o aprendizado de todo o grupo? A facilidade em lidar com a tecnologia pode influenciar positivamente o desenvolvimento daqueles que não são “nativos digitais”? De que forma o professor pode organizar sua prática para favorecer a sensibilização e a interação com conteúdos e pessoas diversas?

Recorrendo ao relatório da UNESCO (DELORS, 1999), podemos inferir a missão da escola como de socialização e humanização dos sujeitos, na perspectiva de colaborar para que estes aprendam a aprender na convivência com os outros, desenvolvendo uma postura construtivista e participativa dos indivíduos para que possam avaliar seus contextos sócio-históricos, filtrar as informações e manter-se sempre em processo de formação. Isso significa dizer que educar não é apenas transmitir conhecimento.

É importante definirmos o que aqui está sendo considerado como educar. Bohadana (2003, p.18) esclarece que o verbo educar é oriundo do termo latino composto, educere, que indica movimento para fora - e, em conjunto com a partícula duc, que significa guiar, conduzir. Então, educar seria a ação que induz o movimento em um sentido estipulado, com objetivo de guiar para o mundo. Dessa forma, o educador não seria apenas um provocador, mas também um guia.

Moraes (1996), em “O paradigma educacional emergente”, afirma que a missão da escola mudou. Ao invés de buscar atender a um conjunto despersonalizado de alunos, é necessário focar no indivíduo, sujeito singular, dotado de inteligências múltiplas, com diferentes estilos de aprendizagem e diferentes habilidades para resolver problemas, que é também um “sujeito coletivo”, cujo pensamento é também influenciado pelas pessoas integrantes do ambiente. Esse “paradigma educacional emergente”, de acordo com a autora, estaria baseado numa perspectiva construtivista (conhecimento sempre em processo de construção), interacionista (o conhecimento ocorrendo através da relação de troca entre sujeito e objeto, em mútua transformação), sociocultural (na interação com o meio físico e social) e transcendente (compreender-se como ser integrante do universo).

Mas para que esse novo paradigma se efetive são necessárias mudanças nas práticas pedagógicas, redimensionando o papel do professor. O modelo de formação docente, de acordo com esse novo referencial, deveria “considerar a aprendizagem de forma contínua, numa visão de processo, não buscando um produto completamente acabado e pronto, mas algo que está num permanente ‘vir a ser’” (MORAES, 1996). Entretanto, as instituições responsáveis por essa formação, ainda calcadas no modelo positivista de ensino-aprendizagem, colaboram para que os professores percebam prática e teoria separadas, atuando junto a uma massa de estudantes homogêneos. Então, seria necessário auxiliar o professor para uma ruptura com esse processo, a fim de que através da reflexão, haja tomada de consciência sobre essa nova prática, requerida



pela educação inclusiva, não apenas numa perspectiva instrumental, mas com compromisso ético e social.

Larrosa Bondía (2002) nos fala da importância das experiências vividas, tratando esse experienciar como singular, heterogêneo e irrepetível. Apresentando o par teoria/prática associado a uma perspectiva política e crítica, nos conduz por um caminho diverso do modelo positivista de ensino-aprendizagem. Assim, considerando as diferentes vivências (ou a falta delas), as habilidades (e grandes dificuldades) e o contexto social no qual alunos e professores estão inseridos, é essencial uma prática docente que busque atender a essa complexidade. Tendo em vista que o número de variáveis é considerável, não há um caminho único a seguir.

Acreditamos que, nos dias atuais, o volume crescente de informações e a velocidade com a qual as mesmas trafegam exijam dos professores cada vez mais dinamismo na tarefa de ensinar, pois, para administrar este quadro em constante evolução o professor precisa fazer uso das tecnologias em seu favor e do aprendizado de seus alunos, mas como descrito por Assmann (2005, p.15), “O passo da informação ao conhecimento é um processo relacional humano, e não mera operação tecnológica.” Sobre essa questão, Moraes (1996, p.8) ainda afirma que:

É necessário levar o indivíduo a aprender a aprender, que se manifesta pela capacidade de refletir, analisar e tomar consciência do que sabe, dispor-se a mudar os próprios conceitos, buscar novas informações, substituir velhas "verdades" por teorias transitórias, adquirir os novos conhecimentos que vêm sendo requeridos pelas alterações existentes no mundo, resultantes da rápida evolução das tecnologias da informação.

Não é proposta deste ensaio tratar da necessária reorientação curricular para efetivação de um novo paradigma educacional, mas sim destacar a importância da aprendizagem da convivência, das relações humanas, no processo de inclusão e no respeito à diversidade.

Ao focar a formação dos professores na transmissão de saberes técnicos, em práticas docentes atreladas a currículos engessados, sem considerar a função maior de educador, de condutor para o mundo, dificulta-se a atuação desses profissionais que, sem a vivência e a reflexão sobre a forma de construirmos uma sociedade mais humanizada, muitas vezes caminham pelo distanciamento ou pela estressante autocobrança.

Ao tratarmos de uma escola inclusiva, isso implica em garantia de acesso, permanência e aproveitamento acadêmico de todos os alunos, considerando o desenvolvimento físico, cognitivo, cultural e psicossocial dos mesmos, sendo necessário, para isso, transformações no ambiente escolar, principalmente de natureza atitudinal (LOPES, 2014). Dessa forma, almeja-se a construção de uma escola onde não existam mecanismos de seleção ou discriminação para o

acesso e a permanência dos alunos, buscando favorecer o aprendizado, considerando as características individuais. Para isso, como tratado por Alves e Barbosa (2006, p. 15):

é necessário um processo de resignificação de concepções e práticas, no qual os educadores passem a compreender a diferença humana em sua complexidade, não mais com um caráter fixo e um lugar: preponderantemente no outro, mas entendendo que as diferenças estão sendo constantemente feitas e refeitas e estão em todos e em cada um.

De acordo com Lopes, Lenharo e Capellini (2014) os professores precisam receber uma formação que corresponda à proposta de educação inclusiva, além da formação na perspectiva teórico/prática, onde espera-se de um docente o convívio e a realização de trabalho que atenda a todos os alunos, exaltando a diversidade e as diferenças.

Os alunos com Altas Habilidades/Superdotação estão em nosso dia-a-dia nas escolas, mas nem sempre estamos preparados para identificá-los. Apesar dos vários mitos que cercam o assunto, quando falamos de estudantes que se destacam do restante da turma, que são muito criativos e incansáveis quando tratando de assuntos que os interessa, não há docente que não tenha ao menos um nome a citar.

Na Resolução CNE/CEB nº 4 (Brasil, 2009, Art. 4º, III), que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, caracteriza que os alunos com Altas Habilidades/Superdotação “são aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade”.

Dentre os teóricos que tratam do tema, destacamos Renzulli (2004), que idealizou a Teoria dos Três Anéis, definindo a superdotação como a mesclagem de três grupos de habilidades que envolvem: capacidade acima da média, criatividade e envolvimento (motivação) com as tarefas. Essas habilidades são interligadas e influenciadas por fatores sociais. Em seus estudos ressalta a importância de que sejam oferecidas oportunidades para o desenvolvimento do potencial desses alunos mediante alternativas educacionais adequadas. Tratando de questões relacionadas à conceituação de superdotação e o propósito dessa definição, Renzulli (2014, p.223), afirma que:

O primeiro propósito da educação do superdotado é fornecer aos jovens o máximo de oportunidades para autorrealização por meio do desenvolvimento e da expressão de uma área ou de uma combinação de áreas de desempenho em que o potencial superior possa estar presente. O segundo propósito é aumentar a quantidade de pessoas, na sociedade, que ajudarão na solução dos problemas da civilização contemporânea, transformando-se em produtoras de conhecimento e arte, em vez de meras consumidoras das informações existentes.



Para alcançar o segundo propósito, entende-se que é preciso trabalhar atributos como solidariedade, ética e compaixão, promovendo a humanização do olhar, que facilitam o respeito à diversidade existente na sociedade, com necessidades, vivências e aspirações diversas, ultrapassando, assim, a necessidade do debate futuro quanto a inclusão, posto que a exclusão seria cada vez mais restrita.

Apesar de a legislação brasileira contemplar recursos para a identificação, o cadastramento e o atendimento de alunos com Altas Habilidades ou Superdotação (BRASIL, 2015), encontramos entraves referentes às práticas docentes nas quais a ausência de aprofundamento teórico e de formação continuada, resistência ao novo e práticas pedagógicas ultrapassadas mantêm viva uma série de ideias que interferem e dificultam essa identificação e, conseqüentemente, uma educação que promova ações para melhor desenvolvimento dessas potencialidades, como destacado por Messias (2016, p. 51):

É necessário repensar a educação no que diz respeito ao conteúdo e à forma com a qual o processo ensino-aprendizagem vem sendo trabalhado (muito voltados para a memorização e a reprodução). Sabe-se hoje que não basta somente transmitir o conhecimento: é de fundamental importância o exercício da capacidade de pensar, refletir, imaginar. É preciso ampliar o leque das habilidades a serem estimuladas e acentuar a satisfação e o prazer de aprender e criar.

Na publicação do Ministério da Educação sobre A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação, encontra-se um capítulo específico sobre características intelectuais, emocionais e sociais desses alunos (OUROFINO e GUIMARÃES, 2007). Dentre as características socioemocionais apresentadas, destacamos: dificuldades de relacionamento com colegas da mesma idade que não compartilham dos mesmos interesses; vulnerabilidade às críticas dos outros e de si mesmo; grande empatia em relação ao outro como resultado de sua sensibilidade exacerbada; interesse por problemas filosóficos, morais, políticos e sociais; tédio em relação às atividades curriculares regulares.

Mesmo considerando que essas características são diferenciadas, de acordo com as vivências individuais, podemos entender que um trabalho cooperativo junto aos alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA seria possível e construtivo, traria uma contextualização com os fenômenos observados no cenário do Museu do Amanhã aos alunos com Altas Habilidades ou Superdotação – de modo geral muito mais jovens se comparados aos alunos da EJA -, colaborando para transformar as informações em conhecimento.

A Educação de Jovens e Adultos – EJA é uma modalidade de educação direcionada para os alunos que não concluíram seus estudos em idade própria (BRASIL, 1996, art. 38). É formada em sua maioria por trabalhadores de baixa renda e adolescentes oriundos do ensino regular que

passaram por períodos de interrupções nos estudos ou reprovações sucessivas. Grande parte dos alunos busca o ingresso, a manutenção ou o progresso no mercado de trabalho por meio da qualificação. Logo, é possível observar a grande importância da escola no processo formativo dos alunos deste segmento.

Não é incomum que alunos relatem episódios de exclusão ou se encontrem até mesmo em situação de vulnerabilidade social, fatos que afetam sua autoestima, tendo como consequências o desinteresse, o baixo rendimento do aprendizado, a repetência e a evasão escolar. Tal problemática requer uma reflexão sobre a prática docente adotada pelos professores do segmento, como cita Oliveira (2005, p.63):

Na verdade, os altos índices de evasão e repetência nos programas de educação de jovens e adultos indicam falta de sintonia entre essa escola e os alunos que dela se servem, embora não possamos desconsiderar, a esse respeito, fatores de ordem socioeconômica que acabam por impedir que os alunos se dediquem plenamente a seu projeto pessoal de envolvimento nesses programas.

Para que seja possível combater a problemática citada são necessárias mudanças na prática docente, pois, tendo em vista que existe uma carência histórica de formação específica para que os professores atuem neste segmento, muitos apresentam dificuldades em lidar com um público tão diverso. Não é possível lecionar para os alunos da EJA da mesma forma como se leciona para os alunos do ensino regular. Há muita diversidade e especificidade no segmento, sendo necessário considerar as vivências de cada aluno e integrá-las no processo de ensino aprendizagem. Cabe ao professor criar vínculos de afetividade e de confiança com os alunos para que seja possível resgatar sua autoestima de forma a encorajá-los a aprender e conquistar a autonomia necessária que lhes garanta a participação no desenvolvimento do próprio aprendizado.

Para que o aprendizado se torne efetivo, é importante que os conteúdos tenham significado para os alunos, ou seja, façam parte do seu cotidiano. É necessário grande empenho por parte do professor no sentido de pesquisar, compreender e até participar da realidade dos alunos para contextualizar os conteúdos nesta realidade de forma que os alunos se identifiquem com eles. Segundo Ribeiro (1999, p.195) “Os jovens e adultos merecem experimentar novos meios de aprendizagem e progressão nos estudos, que não aqueles que provavelmente os impediram de levar a termo sua escolarização anteriormente.”

Algumas práticas são muito bem-vindas no sentido de “quebrar” a rotina da sala de aula, como por exemplo, o uso de jornais de grande circulação como fonte das informações da sala de aula, do laboratório de ciências, da sala de recursos audiovisuais, do laboratório de informática e de espaços não formais de aprendizado, como teatros, cinemas, parques, zoológicos e museus.



Os espaços não formais de aprendizado, ou seja, espaços fora do ambiente escolar onde pode ocorrer ação educativa (JACOBUCCI, 2008, p. 56), oferecem, de acordo com a pedagogia de Freinet (ARAÚJO e PRAXEDES, 2013), uma condição diferenciada no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem. Esses espaços tendem a despertar o interesse e a curiosidade dos alunos e sua utilização, quando feita de forma planejada e intencional, inclina-se a apresentar resultados bastante promissores no que diz respeito ao aprendizado efetivo e no desenvolvimento da autonomia por meio da construção do próprio conhecimento.

O Museu do Amanhã é um espaço não formal de aprendizado que apresenta uma gama de possibilidades de aprender de acordo com os conhecimentos prévios e com as orientações recebidas por cada visitante. O Museu torna a experiência do aprendizado inesquecível, tendo em vista que é um espaço único e interativo capaz de provocar as mais diversas sensações em cada um dos visitantes.

A partir de um planejamento específico realizado para a visita ao Museu, primando pela intencionalidade, de forma que os alunos da EJA possam associar os conteúdos de sala de aula com os apresentados nesse espaço, espera-se que os mesmos, após o primeiro contato com um ambiente tão peculiar, possam, ao transitar pelas diferentes áreas, perceberem-se como parte integrante do mundo, capazes de influenciar de forma positiva ou não nos rumos do futuro.

A interatividade é um dos pontos mais fortes do Museu. Por meio dela os alunos podem selecionar os conteúdos de seu interesse e até mesmo participar de jogos que os levem a refletir sobre suas formas de consumo e as respectivas consequências ao planeta de forma a aumentar sua consciência ambiental, seu sentimento de pertencimento ao conjunto e também sua autoestima.

Todo o impacto causado pelas imagens e sons ao longo da visita ao Museu, é potencializado pela ampla vista da Baía da Guanabara, como se fosse mais uma das áreas do próprio Museu e questionasse: “O que você pode fazer pelo futuro?”. A reflexão sobre essa questão junto aos alunos da EJA, para além do sentimento de pertencimento e ao aumento da autoestima, possibilita engajamento em ações efetivas em relação às questões da atualidade, ampliando o número de pessoas na sociedade que podem auxiliar nos problemas da civilização contemporânea.

Qual o amanhã que nós queremos? A pergunta que é visualizada no átrio do Museu precisa ser respondida. Além das situações humanas e ambientais apresentadas nos vários setores do Museu, o que nos mobiliza nestas reflexões são as questões de relação - dialógicas, de diversidade - e em como a atuação docente pode colaborar com elas.

De que forma uma experiência museal pode contribuir para a integração entre alunos com perfis tão diversos? Ambos os grupos apresentam grande diversidade entre si e entre os próprios componentes, ou seja, inter e intragrupal. Logo, para respondermos a essa pergunta temos que considerar em quê eles podem se complementar.

Os alunos com AH/SD acadêmica têm grande facilidade em acompanhar os conteúdos acadêmicos, aproveitando muitas vezes o aprofundamento permitido com os hiperlinks das telas e mesas táteis, por serem nativos digitais. Então, o Museu do Amanhã é quase um “parque de diversões”, pelo dinamismo, quantidade de informações e possibilidades. Já os alunos da EJA têm, no Museu, um estímulo capaz de motivá-los a interagir com as diversas formas de acesso ao conhecimento, promovendo a reflexão e associando-o aos acontecimentos do cotidiano, de forma a promover efetividade no aprendizado e elevar a autoestima.

É preciso considerar que os alunos da EJA têm muitas vivências quanto a vários dos assuntos tratados: como foram percebidas as mudanças climáticas? Quais as alterações na vida? Quais são as causas da falta de água? Como a falta d’água tem sido resolvida? Quais as situações restritivas vivenciadas hoje já faziam parte da cultura familiar? Os alunos com AH, por serem mais jovens, só terão tido acesso a algumas destas informações através de registros.

Para que seja possível essa interação, esse diálogo, valorizando o que cada grupo e cada um individualmente traz de contribuição para a discussão sobre o futuro, será necessário contarmos com professores que se proponham a novas práticas, acreditando na união da teoria e da prática, seja no fazer docente, seja na junção de grupos tão distintos. Em um novo processo, construindo e reconstruindo o conhecimento juntos, onde professor e alunos ensinam e aprendem, estabelecem-se novas relações e possibilidades, mas sem questionar o papel diretivo do educador, que promoverá o despertar do interesse do aluno, muitas vezes direcionando o seu olhar. Como apontado por Freire (2003, p. 85)

(...) uma das tarefas do educador e educadora é também provocar a descoberta de necessidade de saber e nunca impor um conhecimento cuja necessidade ainda não foi percebida. Às vezes, também, a necessidade é sentida - não é verdade? - mas ainda não percebida.

Vivemos em uma sociedade cada vez mais heterogênea e é preciso considerar e valorizar a condição sociocultural dos alunos, não considerando a realidade como universal e única, mas buscando nas vivências, nas experiências, no que nos toca, a linha mestra para proporcionar a aprendizagem, para além do ensino, puro e simples. Sendo capazes de ir além de simplesmente respeitar as diferenças, mas utilizá-las para promover o aprendizado por meio do respeito à diversidade de sujeitos e saberes.



Assim, através do Museu que nos informa os sinais vitais do planeta, além de ampliar nosso conhecimento, também podemos (e precisamos) transformar nosso modo de pensar e agir. Em comunidade, uns com os outros. Porque queremos um amanhã onde o planeta seja habitado por seres mais humanizados, sensibilizados, unificados e ao mesmo tempo respeitando as singularidades. Isso requer empenho, vivência e persistência. Pois o futuro começa aqui, agora.

Consideramos que, com o planejamento adequado e intencional, focado na integração entre os alunos e que respeite a diversidade inerente a eles, seja possível promover um processo de aprendizado cooperativo que atenda às particularidades de cada um dos grupos tendo como cenário o Museu do Amanhã. O desafio se encontra em promover o processo de ensino-aprendizagem preservando as tradições sem abrir mão da modernidade e dos avanços tecnológicos, permitindo aos alunos o desenvolvimento da reflexão, do senso crítico, da criatividade e da autonomia.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. O.; BARBOSA, K. A. M. Experiências Educacionais Inclusivas: refletindo sobre o cotidiano escolar. In: ROTH, B. W. (org.) Experiências educacionais inclusivas. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 191 p., 2006.

ARAÚJO, M. F. F.; PRAXEDES, G. C. A aula-passeio da pedagogia de Célestin Freinet como possibilidade de espaço não formal de Educação/The field investigation classroom of Celestin Freinet pedagogy as a possibility of non-formal educational space. Ensino em Re-Vista, Uberlândia: Edufu, v.20, n.1, p.243--250, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/23200/12772>>. Acesso em: 31 jan. 2017.

ASSMANN, H. A metamorfose do aprender na sociedade do conhecimento. In: ASSMANN, H. (org.) Redes digitais e metamorfose do aprender. Petrópolis, RJ: Vozes, p.14-32, 2005.

BOHADANA, E. Ética e Educação: a travessia da humanidade? APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, Bahia: Editora UESB, ano I, n.º 1, jul/dez 2003, p. 15-22. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3773>>. Acesso em: 20 jan 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 jan 2017.

_____. Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade

Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 18 jan 2017.

_____. Lei n.º 13.234, de 29 de dezembro de 2015. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm>. Acesso em: 31 jan 2017.

CÂNDIDO, M. M. D.; AIDAR, G; MARTINS, L. C. A experiência museal: discutindo a relação dos museus com seus visitantes na contemporaneidade. Revista Museologia & Interdisciplinaridade, Brasília: UnB, v. 4, n. 7, p. 308-315, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/viewFile/16633/11922>>. Acesso em: 20 jan 2017.

DELORS, J. et al. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: UNESCO, 1999. Disponível em: <http://www.informacaoepesquisa.fci.unb.br/images/materiais/oti/JDelors_RelUNESCO.pdf>. Acesso em: 31 jan 2017.

FREIRE, P.; HORTON, M. O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

JACOBUCCI, D. F. C. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. Em Extensão, Uberlândia, v. 7, p. 55-66, 2008.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, Jan/Fev/Mar/Abr 2002 nº 19, p. 20-28. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 18 jan 2017.

LOPES, J.F.; LENHARO, N.R.; CAPELLINI, V. L. M. F. Formação docente sobre Altas Habilidades/Superdotação e a construção da escola inclusiva. Interciência e Sociedade, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 40-48, 2014.

MESSIAS, C. M. F. Alunos com altas habilidades/superdotados: afinal, quem são eles? Revista Integrare, Campo Grande/MS, v. 1, n. 1, p. 43-57, nov. 2016.

MORAES, M. C. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas. Revista eletrônica Em Aberto, v. 16, n.70, Brasília/DF, abr/jun 1996. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2081>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: Educação como Exercício de Diversidade. Brasília: UNESCO, p. 59-82, 2005. Disponível em:



<http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/educacao_exercicio_diversidade.pdf>

Acesso em: 26 jan. 2017.

OUROFINO, V. T. A. T.; GUIMARÃES, T. G. Características Intelectuais, Emocionais e Sociais do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, D. S. (org.). A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação. Volume 1: Orientação a Professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, p. 41-51, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2017.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Educação, Rio Grande do Sul: Editorial Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, vol. XXVII, no. 52, 2004, pp. 75-131. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84805205>>. Acesso em: 18 jan 2017.

_____. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, A. M. R; KONKIEWITZ, E. C. (orgs). Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar. Campinas, SP: Papirus, p. 219-264, 2014.

RIBEIRO, V. M. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. Educação & Sociedade, São Paulo, v. 20, n. 68, p. 184-201, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a10v2068>> Acesso em: 26 jan 2017.



Capítulo 8

A recuperação do sentido autêntico das coisas: uma aproximação entre a experiência artística e a fenomenologia de Merleau-Ponty

Rosália Alvim Côrtes¹

Luiz Antonio Botelho Andrade²

¹Arte-educadora do Centro de Atendimento Educacional Especializado - CAEE. Mestranda do CMPDI, Instituto de Biologia/UFF.

²Professor do Instituto de Biologia/UFF. Docente e orientador do CMPDI

Compreender o mundo, na visão cartesiana, é um ato puramente racional expresso pela máxima “Penso, logo existo” (DESCARTES, 2001). Essa atitude vem de uma visão Iluminista, séculos XVII e XVIII, e exerce, ainda hoje, especialmente na civilização ocidental, um poder abrangente e dominante em todas as áreas, definindo o próprio conceito de homem. Ainda que esta visão seja hegemônica, alguns autores problematizaram o império da razão chamando atenção para uma sabedoria do corpo, no âmbito da Fenomenologia.

A Fenomenologia aparece pela primeira vez no século XVIII como uma doutrina para evitar as ilusões. Mais tarde ela ganha um corpo teórico robusto na obra de Edmund Husserl - uma filosofia preocupada com o ser absoluto – uma ontologia que, comparada a uma Gestalt experiencial, funde o “o sentido do ser com o do fenômeno”. Para Husserl é possível conhecer através de rigorosa observação, descrição e apreensão pura e ingênua do fenômeno, sem os pré-conceitos ou pré-juízos do observador. Somente a partir da apreensão da essência do fenômeno se abre a via de acesso ao ser - ontologia. Como método, Husserl propõe a redução fenomenológica, expressa com a máxima “voltar às coisas mesmas”, epoché, do grego, ou seja, voltar-se para o fenômeno, não com uma pureza de olhar utópico, mas de modo a encará-lo com a ciência de estar inserido num mundo em busca de seu sentido originário, de seu sentido autêntico (DARTIGUES, 1992).

Destarte, a “redução fenomenológica” é o afastamento do observador do objeto de estudo, do fenômeno, em uma espécie de “suspensão do juízo”. Nas palavras de Maisonnave Pinto (2007): é como se pudéssemos colocar este mundo real, fenomenológico, entre parênteses, deixando de lado todo o resto para “que o processo de pesquisa esteja focado exclusivamente no tópico de interesse”. Há de se ressaltar que, na epoché, o filósofo não duvida da existência do mundo, mas o coloca entre parênteses, haja vista que o tema principal da Fenomenologia é o ato de perceber o mundo (MAISONNAVE; PINTO, 2007). Esse distanciamento entre o mundo e a observação que dele fazemos ressalta tanto as estruturas subjetivas – noesis – quanto o aspecto



objetivo – noema. Não se limitando ao método da redução, a Fenomenologia é também uma postura diante do objeto de conhecimento e do mundo, um paradigma que, segundo Coltro (2000, p. 39), “[...] parte da compreensão do viver e não de definições ou conceitos, e é uma compreensão voltada para os significados do perceber [...]”.

Iniciado pela Fenomenologia de Husserl, mas criando sua própria vertente no âmbito desta escola filosófica, Merleau-Ponty negou radicalmente a cisão corpo/consciência e criou uma nova ontologia. Para ele, o Ser (ontológico) exige de nós criação para que dele tenhamos experiência. Neste sentido, a filosofia e a arte não são artifícios arbitrários no universo da cultura mas, sobretudo, criações, posto que os autores exprimem algo que não possui um modelo prévio que lhes garanta o acesso ao Ser. Ou seja, é a própria ação criativa do artista e do autor que abre uma via de acesso para o contato pelo qual pode haver a experiência do Ser. Assim, para Merleau-Ponty, o visível ganha visibilidade com o trabalho criativo do pintor. A linguagem ganha expressão com o trabalho criativo do escritor. A experiência criadora é um emblema desta nova ontologia marcada pela práxis. Um sujeito da práxis que não apenas diz, eu penso, mas sim eu quero, eu posso. Mas que não saberia concretizar isto que ele quer e pode, senão querendo e podendo, isto é, agindo, realizando uma experiência, tornando-se a própria experiência (CHAUI, 2018).

Na Fenomenologia da Percepção, Merleau-Ponty insiste numa volta à experiência perceptiva pois, segundo ele, a percepção, com a qual se instaura nosso acesso ao mundo, foi esquecida, preterida, senão negada pela tradição filosófica. Perceber é, pois, uma atitude que se opõe ao representar ou instaurar um conhecimento objetivo. Para Merleau-Ponty, o sujeito no mundo é o corpo no mundo, então o sujeito da percepção é o corpo, porque é ele que percebe, é ele que sente, enquanto unidade perceptiva viva. O corpo é, então, visto como fonte de construção de sentidos, incluindo, portanto a atividade artística.

Quando Merleau-Ponty (2015) escreve A dúvida de Cézanne, o filósofo nos mostra como a percepção se realiza no pintor. Na expressão silenciosa da pintura, o gesto das pinceladas e os espaços vazios vão configurando um estilo, exprimem uma experiência que se inicia no corpo com o ato de ver. A criação, realização da experiência, torna visível o sensível, com o surgimento da obra.

Para chegar a essa comunicação o artista tem um longo caminho que, para Merleau-Ponty, só acontece quando o indivíduo deixa aflorar seu estado primordial, aquele que se encontra em unidade com o mundo, o Ser bruto, que busca na interioridade sua origem, antes mesmo do pensamento.

Se o pintor quer exprimir o mundo, é preciso que o arranjo das cores traga em si esse Todo indivisível; caso contrário, sua pintura será uma alusão às coisas e não

as mostrará na unidade imperiosa, na presença, na plenitude insuperável que é, para todos nós, a definição do real(MERLEAU-PONTY, 2013, p. 134).

Para Merleau-Ponty, ver é mover-se num campo de possibilidades de tal forma que o corpo pode refletir, concomitantemente, sobre as coisas do mundo e sobre si mesmo, como um “pensamento encarnado” que, segundo Marilena Chauí (2018), é o principal ensinamento da arte para a filosofia.

A intenção do movimento e a originalidade do artista no seu momento criativo são reveladas na obra *A linguagem indireta e as vozes do silêncio*, quando Merleau-Ponty fala de Matisse:

[...] a mão de Matisse hesitou, é verdade que houve escolha e que o traço foi escolhido de maneira a observar vinte condições esparsas pelo quadro, informúladas, informúláveis para qualquer outro que não Matisse, porque não estavam definidas e impostas senão pela intenção de fazer aquele quadro que ainda não existia.

A arte, para Merleau-Ponty, é a visibilidade das experiências que o artista decide expor. Movimento interior e exterior que o corpo simultaneamente faz no mundo, revelando para nós seus mistérios. Nesta perspectiva merleauPontyana, o olhar traz em si dimensões de tempo e espaço que fazem com que o objeto visto não seja igual para todos e, também, não conserve as mesmas características em momentos diferentes da visão. São experiências que devem ser consideradas em um sentido amplo, abarcando tanto o sujeito que pinta quanto o mundo pintado numa relação de relevância criativa do corpo. “Considero meu corpo, que é meu ponto de vista sobre o mundo, como um dos objetos desse mundo” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 108).

Sensíveis e influenciados pela obra filosófica de Merleau-Ponty (2011), especialmente no tocante à arte, o nosso trabalho propõe uma aproximação à fenomenologia merleauPontyana, como uma tentativa de interpretar a produção artística de indivíduos adultos durante a convivência dialógica na Sala de Espera do Centro de Atendimento Educacional Especializado - CAEE, onde trabalhamos com familiares/responsáveis que esperam o atendimento de crianças e adolescentes com deficiência.

A sala de espera para os pais, familiares e responsáveis que acompanham as crianças e adolescentes atendidos no CAEE, é um espaço de aproximadamente 10m². Este local funciona como ambiente participativo no qual as pessoas têm possibilidades de se expressar, realizar trocas de experiências e manifestar ideias. Na Sala de Espera desenvolvemos trabalhos que estimulam a criatividade e a produção autoral.



Definido o espaço de encontro e a aceitação dos participantes, assumimos um olhar merleauPontyano sobre o trabalho autoral, criativo, de pessoas que não se veem, eles próprios, como artistas. Ao chamar de artistas os não artistas, não querem desvalorizar o fazer artístico, da produção dos autores das grandes obras que se inscrevem e deixam suas marcas perenes no mundo. Estamos simplesmente afirmando que, em situação de acolhimento, é possível desenvolver a criatividade de uma artista latente, cuja “arte” potencial se encontra aprisionada no corpo por amarras psicológicas e sociais. Além disto, estamos assumindo que esta alforria criativa aumenta a autoestima, autonomia e o sentimento de pertencimento dos indivíduos que se abrem para esta oportunidade de expressão e comunicação artística.

A investigação em arte, suscita questões relacionadas à subjetividade/objetividade, na avaliação dos resultados. O estudo fenomenológico nas ciências humanas deverá ter parâmetros avaliativos coerentes com seu paradigma de “voltar às coisas mesmas” isto é, a partir do afastamento do mundo objetivo, ir ao encontro da essência daquilo que é pesquisado. É isto que estamos denominando de recuperação do sentido autêntico das coisas ao recuperar no outro, mas com o outro, a sua natureza criativa, autêntica, geralmente oculta, de estar no mundo.

Ao contrário de fundamentos que justificam a obra como consequência de uma vida específica que a produziu, Merleau-Ponty (2015) afirma que é a obra que explica a vida do autor. A obra, inacabada, de Maria José Rosa (Figura 1) faz parte de um longo processo de convivência dialógica com um dos autores deste do texto (Rosália Alvim Côrtes). Contrastado com a resistência e timidez inicial, o resultado surpreende a própria autora participante, agora denominada artista. O processo de “libertação” veio se configurando pari passo à realização da obra. De um estado latente, oculto, manifesta-se como um trabalho autoral no pequeno espaço da Sala de Espera do CAEE e, agora, se mostra ao olhar mais ampliado dos leitores deste “ponto de vista”. Nas pinceladas soltas que pintam um cabelo imaginário, Maria José Rosa imprime a delicadeza e a harmonia interior nos movimentos da paleta, dando forma e criando algo novo. Descobre que o gesto do pincel é efêmero e único, como os momentos da própria vida. Se não fazemos agora, quando poderão ser feitos? A obra será acabada? Não sabemos. Tempo fugidio, construção e destruição ao mesmo tempo, liberando as formas e libertando-a das formatações que, desde a infância, a aprisionam. Percebe que ali há liberdade, que chamamos de alforria, para demarcara desigualdade social que ainda hoje nos compromete. Ressalta-se, no entanto, que a transformação é possível e que o entusiasmo se apresentou quando a artista conseguiu se ver em sua própria obra, não em retrato, mas nos gestos e cores vindos de sua interioridade que, com muita insegurança, tateava. Surge a obra e, quiçá, uma nova mulher!

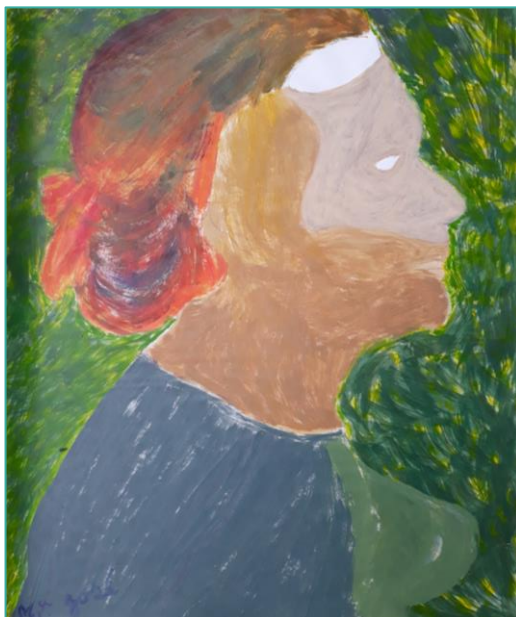


Figura 1. Auto-retrato, 2017. Acrílica sobre papel – 33X4 (Maria José Rosa)

A arte é uma das formas de mostrar, para si mesmo e para o mundo, criatividade, originalidade e trabalho autoral. Haja vista que as pessoas que aceitam e se tornam participantes deste processo criativo não são artistas e, muitas vezes, nunca experimentaram, nem nunca se permitiram experimentar, o fazer artístico, o processo é lento, mas muito gratificante. Do ponto de vista dos participantes, pensado inicialmente como um passa-tempo, o processo intensifica, ganha corpo e sentido, aumentando a autoestima, o sentimento de pertencimento e a autonomia do sujeito. Do ponto de vista dos autores, confirma-se a possibilidade de trabalhar o fazer artístico com o outro, em espaços de convivência fraterna e dialógica, mesmo com poucos recursos disponíveis. Cabe, no entanto, ressaltar um fator essencial para que o processo se inicie e se desenvolva à contento – paciência histórica e epistemológica. Histórica porque esta relação interpessoal que se estabelece entre os participantes - pessoas que se encontram, por uma contingência, na Sala de Espera, e nós mesmos, pesquisadores que se entregam a esta metodologia de mediação e reflexão fenomenológica (epistemológica) -, é lenta e cheia de avanços e retrocessos.



REFERÊNCIAS

CHAUI, Marilena (2018) Maurice Merleau-Ponty: Reflexões sobre a pintura e a literatura. Espaço Cult. Disponível em <https://espaçorevistacult.myedools.com/merleau-ponty-reflexoes-sobre-a-pintura-e-a-literatura>. Acesso em: 21-02-2018.

COLTRO, Alex. (2000) A fenomenologia: um enfoque metodológico para além da modernidade. Caderno de Pesquisas em administração, São Paulo, V.1, N.11, Disponível em http://pablo.deassis.net.br/wpcontent/uploads/fenomenologia_modernidade.pdf. Acesso em: 28/05/2017.

DARTIGUES, André (1992). O que é a fenomenologia? Tradução de Maria José J.G. de Almeida: São Paulo. Ed. Moraes.

DESCARTES, René. Discurso do Método (2001). Tradução de Maria Ermantina Galvão. Revisão de Trad.: Mônica Stahel. 3ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes,. Disponível em: http://www.josenorberto.com.br/DESCARTES_Discurso_do_m%C3%A9todo_Completo.pdf> Acesso em: 06/10/17.

MAISONNAVE, Paulo Roberto; PINTO, Sandra Regina da Rocha (2007). Em busca da epoché: uma pesquisa quantitativa como subsídio à fenomenologia. RAI Revista de Administração e Inovação, São Paulo, v. 4, n. 3, p. 86-101. ISSN 1809-2039. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rai/article/viewFile/79093/83165>> Acesso em: 28/05/2017.

MERLEAU-PONTY, Maurice. O olho e o espírito (2015) Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão (Trad.) São Paulo: Cosac Naify.

MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção (2011) Carlos Alberto Ribeiro de Moura (Trad.) 4ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.



Capítulo 9

Legislação, políticas públicas de educação e contradições da educação inclusiva para surdos

Rosana Prado¹
Fernanda Corrêa²

¹Professora Doutora adjunta do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos/INES. Pedagoga bilíngue (LIBRAS/Língua Portuguesa). Professora orientadora do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense - CMPDI/UFF.

²Graduanda em Pedagogia Bilíngue pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos/INES.

Pensar sobre as políticas públicas de Educação Inclusiva e seus reflexos na educação de alunos surdos adquire extrema importância, considerando que o mundo é feito de diferenças e a cultura de um povo se constitui pelo conjunto delas. A partir dessa ideia surge a importância da educação inclusiva. Na Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1998), como também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) entre outras, foram previstas ações relacionadas à inclusão e essas ações precisam ser efetivadas para viabilizar uma educação democrática. Logo, precisamos saber lidar com a diversidade e especificidade de cada indivíduo.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDB, Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), no Capítulo V, inclui à Educação Especial e determina nos artigos 58 e 59:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em



virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns(BRASIL, 1996)

Assim, fica claro, no Artigo 58, a preferência do Estado quanto à matrícula dos alunos na rede regular de ensino com suporte do Atendimento Educacional Especializado/AEE, quando houver necessidade. Posteriormente, no Artigo 59, encontram-se orientações sobre o trabalho no cotidiano escolar com adequação de currículos, métodos, técnicas, recursos, além da formação de professores para atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais.

O Artigo 205, da Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1998) determina que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno conhecimento da pessoa (...)” e, logo após, no artigo 208 e seus incisos I e II, ofertam a garantia do direito à educação, também, aos portadores de deficiência.

Em 2002, foi decretada a Lei 10.436 (BRASIL, 2002), que confere à Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS o status de língua, conforme abaixo apresentado:

Art. 1o É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. Art. 2o Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. Art. 3o As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor. Art. 4o O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Dessa maneira, com base na lei (BRASIL, 2002) vigente desde então, LIBRAS torna-se a língua oficial dos surdos brasileiros, com reconhecimento de sua legitimidade e afirmação junto à

comunidade surda. Esse pode ser considerado um marco na educação e na afirmação dos direitos dos indivíduos surdos nas diversas instâncias sociais. No que se refere à educação, no Artigo 4º, da Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002) fica instituído que:

o sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Além disso, de acordo com Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) as instituições de ensino devem assegurar o atendimento diferenciado para alunos surdos, em todas as etapas da educação. Esse atendimento deve se dar em escolas bilíngues, conforme determinado no capítulo VI do referido decreto:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. § 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. § 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação (BRASIL, 2005)

Assim, afirma-se o bilinguismo na educação de surdos visando oferecer condições necessárias de aprendizagem, por meio da Língua de Sinais, contemplando o direito linguístico da pessoa surda e possibilitando o acesso ao conhecimento, à cultura e às relações sociais, por meio de sua língua de domínio, respeitando suas condições diferenciadas de aprendizado e os aspectos culturais e sociais inerentes à surdez.

No entanto, ao considerar uma educação democrática para alunos surdos, não é suficiente que existam leis e políticas públicas que afirmem seus direitos. É necessário pensar como essas políticas se materializam no cotidiano escolar e, sobretudo, precisamos nos basear na equidade quando nos referimos à educação inclusiva, no sentido de dispor de práticas



pedagógicas que possibilitem aos alunos desfrutar, igualmente, das mesmas oportunidades. Como afirma Carvalho (2010, p.103):

Por inclusão estou me referindo ao acesso, ingresso e permanência desses alunos em nossas escolas com aprendizes de sucesso e não como números de matrícula ou como mais um na sala de aula do ensino regular. Estou me referindo à sua presença integrada com os demais colegas, participando e vivendo a experiência de pertencer [...].

Entretanto, o que se percebe é muito pouca experiência com a educação dos indivíduos com deficiência ou necessidades educacionais especiais no cotidiano das escolas públicas. Os profissionais da educação e a comunidade escolar, de maneira ampla, não acumularam experiência histórica com a diversidade. O movimento inclusivo ainda é recente em nossa sociedade e ações pedagógicas democráticas estão em construção. Portanto, lidar com a diversidade na escola pública, configura-se em grande desafio como verificado em Carvalho (2010, p.105) ao considerar que: “[...] nem todos os municípios dispõem de atendimento educacional para alunos com deficiência e, quando dispõem não há ofertas equitativas para todas as manifestações da deficiência [...]”.

Junta-se a essa realidade os alunos surdos com suas demandas linguísticas e culturais. Apesar de haver legislação que afirma os direitos dos alunos surdos quanto à educação bilíngue (LIBRAS/Português escrito), sabemos que as instituições escolares ainda não dispõem de profissionais bilíngues e estruturação pedagógica com base em recursos e estratégias visuais para lidar com os alunos surdos. As escolas precisam compreender que a educação de surdos, na perspectiva bilíngue, situa-se em contexto de acesso e utilização de uma língua visual. Mas, também na garantia de ressignificação do ambiente escolar de maneira que os alunos surdos possam participar, não apenas, por terem acesso a uma língua de sinais, mas que sejam considerados pertencentes a uma cultura, própria da comunidade surda.

Ao longo da história, os indivíduos com deficiência estiveram à margem da sociedade e, consequentemente, do sistema de ensino denominado regular. Hoje, com a perspectiva da educação inclusiva, preocupa ainda o fato de que não basta incluir pela garantia da matrícula na escola. É necessário que se pense na singularidade de cada aluno surdo e como serão atendidas suas necessidades educacionais por parte dos professores e demais profissionais da educação.

Desde a criação da primeira escola de surdos no Brasil em 1857¹¹, as políticas públicas de educação ainda não encontraram um caminho para atender de maneira adequada aos alunos surdos. Atualmente, as políticas públicas de educação inclusiva orientam que os alunos surdos

¹¹Em 1857, foi criado o Imperial Instituto de Surdos Mudos, primeira escola para surdos do Brasil, hoje, o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos. (ROCHA, 2008)

sejam inseridos em classes inclusivas com o suporte do Atendimento Educacional Especializado/AEE no contra turno. Essa orientação traz muitas contradições e inquietações para a educação de surdos.

A primeira preocupação é com relação à participação do aluno surdo em uma turma onde a maioria é ouvinte e se comunica por meio da Língua Portuguesa oral. Salas inclusivas nas escolas regulares, normalmente, são compostas por alunos e professores ouvintes que não conhecem e não utilizam a Libras. Em função desse desconhecimento, a professora planeja e organiza suas aulas na perspectiva da língua oral, desconsiderando a organização visual do pensamento dos alunos surdos.

Ao mesmo tempo em que as Políticas Públicas orientam a inclusão de alunos surdos em turmas inclusivas, a legislação afirma a legitimidade da Língua de Sinais (BRASIL, 2002) e o direito dos alunos surdos a uma educação bilíngue que disponibilize professores e ambientes bilíngues de aprendizagem. O grande entrave está na contradição de propor uma educação bilíngue quando a escola inclusiva não se prepara e não recebe suporte para promover uma educação bilíngue. Como ser bilíngue em um ambiente monolíngue? Como garantir uma educação bilíngue para surdos em uma escola em que alunos, professores e demais profissionais utilizam, apenas, a língua majoritária oral?

Diante dessa realidade, percebe-se a efetivação da exclusão educacional de alunos surdos que estão na escola, mas não encontram mecanismos de participação efetiva. Sobre a questão da exclusão Quadros (2003, p.102) afirma:

Assim, a política é a que está aí definindo a forma como as crianças incluídas vão ser formadas. Ou seja, nas escolas inclusivas, as crianças surdas são definidas simplesmente como aquelas que estão exercendo seus direitos civis de acesso à educação. Em contraste, na sala de aula, elas são aquelas crianças que necessitam de atendimento específico por serem surdas concretizando, portanto, a exclusão.

Considerando o contínuo processo de exclusão educacional dos alunos surdos e os caminhos que levaram a atual proposta pedagógica, inserida nas políticas inclusivas, provoca-nos refletir sobre o processo de aprendizagem dos alunos surdos “incluídos” em escolas regulares e nas necessidades de adequação do sistema escolar para a efetivação de uma educação que antes de ser inclusiva precisa ser democrática. Quadros, ao enfatizar o pensamento de Skliar, faz uma provocação ao afirmar:

Refletindo-se a respeito da educação em si, detectam-se vários problemas com o próprio processo de aprendizagem em termos qualitativos e quantitativos, pois já se espera menos dos alunos "incluídos". Além é claro, de o processo de aprendizagem não ser pensado de forma surda, o que exigiria uma revisão com a



presença de pessoas surdas que possuem essa dimensão. O próprio currículo precisaria refletir e constituir essa forma surda, uma vez que se caracteriza enquanto dispositivo cultural e social e é fundamental no processo formador de identidade (SKLIAR, apud QUADROS, 2005, p. 135).

Em consequência das questões abordadas anteriormente, podemos considerar que desde a vigência das leis dispostas, a proposta de educação inclusiva, na perspectiva bilíngue, mostra-se ideologicamente como uma organização que atende às necessidades dos alunos surdos (ou, pelo menos, deveria atender), todavia percebemos a ineficácia das abordagens do âmbito inclusivo bilíngue. Sobre o sistema de inclusão educacional para surdos, Witkosky acrescenta:

Desta feita, na sala de aula, todo o conhecimento abordado é próprio dos sujeitos ouvintes, construído dentro da cultura ouvinte, tendo a língua oral-auditiva como língua de instrução, logo norteadora, de toda a perspectiva de ensino, inclusive dos métodos e estratégias utilizadas para mediação das relações de ensino e aprendizagem em sala de aula. (WITKOSKY, 2013, p.91)

Assim, se afirmam nossas preocupações em relação a uma proposta de ensino que diz ter o objetivo de acolher a todos, mas organiza o ensino e as propostas escolares desconsiderando as necessidades individuais dos sujeitos que a constituem. Não estamos negando as intenções em realizar uma educação inclusiva para todos, mas por enquanto, estamos constando que nossas escolas, ainda não encontraram caminhos para uma educação bilíngue de alunos surdos. Por isso, afirmamos que as escolas públicas regulares precisam ser apoiadas no que se refere à efetivação de uma educação norteadora pela perspectiva visual de ensino e aprendizagem.

Ao pensar nesse viés, precisamos entender que o surdo é um ser possuidor de uma identidade diferente à do ouvinte. Portanto, é necessário que o surdo se aproprie da sua identidade por meio da sua língua, a língua de sinais, em contato com outros surdos usuários dessa língua. Para que essa apropriação aconteça é fundamental que os alunos surdos estejam inseridos em contexto favorável ao seu desenvolvimento. Witkosky afirma que as estratégias dos ouvintes continuam em vigor “sem referenciar ao povo surdo, a língua de sinais e a cultura surda em seus múltiplos aspectos culturais” (WITKOSKY, 2013, p.91).

Dessa maneira, ressaltamos que uma nova cultura escolar precisa ser inaugurada. Não se pode mais pensar em adaptações para o ensino de surdos. Quando pensamos em adaptar, estamos considerando que algo foi pensado para uma finalidade e precisou ser “remendado” para servir a outro objetivo. Então, a educação de surdos, não precisa de adaptações, mas sim de aulas e escolas pensadas e organizadas em uma perspectiva visual de ensino.

Com essa afirmação, não estamos eximindo a escola pública de se organizar na perspectiva inclusiva de acolhimento a todos os alunos, inclusive os surdos. O que afirmamos é

que essa mesma escola inclusiva precisa deixar de ser monolíngue e que o pensamento dos alunos surdos não se organiza da mesma maneira que o pensamento dos alunos ouvintes. Portanto, salas de aulas inclusivas não funcionam e não atendem às necessidades dos alunos surdos.

A educação e os sistemas de ensino precisam se organizar para a oferta de escolas inclusivas, mas com classes exclusivas para surdos, onde todo potencial visual desses alunos possa ser respeitado e aproveitado. Não podemos deixar de reconhecer o valor da escola inclusiva como perspectiva de uma sociedade mais democrática e acolhedora para todos os indivíduos. No entanto, a escola não precisa manter os alunos surdos e ouvintes em uma sala de aula em que as situações de ensino e aprendizado são desconfortáveis para os alunos surdos. Com desconforto, ninguém aprende.

A escola inclusiva precisa oferecer salas de aulas exclusivas para surdos onde se possa garantir conforto linguístico e, conseqüentemente, aprendizagem significativa. As interações entre surdos e ouvintes poderão acontecer, espontaneamente, nos diversos outros momentos do cotidiano escolar, caso toda a escola tenha acesso ao aprendizado de LIBRAS. O primeiro passo para a inclusão bilíngue é tornar as duas línguas acessíveis no ambiente escolar. Alunos ouvintes precisam ter acesso e serem estimulados ao uso de LIBRAS, assim como os alunos surdos precisam receber uma educação que lhe possibilite o aprendizado do português escrito como segunda língua. Dessa maneira, poderemos pensar em uma gradativa transição da escola, que se pretende inclusiva, mas é monolíngue, para a escola inclusiva bilíngue para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso: 23/01/2017.

_____. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003. 58 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf> Acesso em 23/01/2017

_____. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394/1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em: www.mec.gov.br

_____. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, 1999.



_____. Lei n. 10436, 24 abr.2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – e dá providências. Diário Oficial da União. Brasília, 2002.

_____. Decreto n. 5.626. Diário Oficial da União. Brasília, 2005.

CARVALHO, R.E. Removendo Barreiras para aprendizagem: Educação Inclusiva. Porto Alegre, Mediação, 2010.

GOLDFELD, M. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo, Plexus, 2002.

KALATAI, P. et. al. As principais metodologias utilizadas na educação dos surdos no Brasil. Disponível em: <http://anais.unicentro.br/seped/pdf/iiiv3n1/120.pdf> Acesso em 23/01/2017.

QUADROS, R. M. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão / exclusão. Florianópolis: Ponto de Vista. N.05. p.81-111, 2003. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/1246/3850> Acesso em 28/03/2017.

_____. Inclusão de Surdos. In: BRASIL; Ensaios pedagógicos. Construindo escolas inclusivas. Brasília: 1ª ed. MEC, SEESP, p.112-139, 2005. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/7212962/ensaiospedagogicos> Acesso em 28/02/2017.

PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1999.

POCKE, R. B. Abordagens de ensino na educação de pessoas com surdez. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/Libras/mec_texto2.pdf Acesso em 23/01/2017.

ROCHA, S. O INES e a educação de surdos no Brasil. Vol. 1, 2ª Ed. Rio de Janeiro: INES. 2008. p. 140.

SILVA, V. Educação de surdos: Uma Releitura da Primeira Escola Pública para Surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, R. M. (Org). Estudos surdos I. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. p. 324.

SLKIAR, C. In: QUADROS, R. M. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão / exclusão. Florianópolis: Ponto de Vista. N.05. p.81-111, 2003. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/1246/3850> Acesso em 28/03/2017.

STROBEL K. História da Educação de Surdos. Santa Catarina, UFSC, 2009. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf Acesso em 19/01/2017.

WITKOSKY, S. A. A problematização das políticas públicas educacionais na área da educação bilíngue de surdos. Presidente Prudente, SP: Nuances de educação. v. 24. n. 2, p. 86-100. 2013.





Capítulo 10

O ensino de libras como segunda língua para crianças ouvintes na escola regular: um possível caminho para a inclusão de alunos surdos

Sara Rodrigues¹
Rosana Prado²

¹ Mestranda do curso em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense/CMPDI/UFF, Intérprete de Libras do Magistério Superior da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ.

² Professora Doutora adjunta do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos/INES, pedagoga bilíngue (LIBRAS/Língua Portuguesa). Professora orientadora do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense/CMPDI/UFF.

O presente texto tem a intenção de refletir sobre a orientação de uma educação bilíngue para alunos surdos em conjunto com a atual proposta de educação inclusiva, assim como fundamentar a importância do ensino de LIBRAS como segunda língua para crianças ouvintes na escola regular inclusiva como estratégia de integração entre surdos e ouvintes.

Segundo Vygotsky (2001), a linguagem está diretamente atrelada à estruturação de pensamento. Desse modo, a mesma se torna fundamental para a constituição do sujeito. É ela quem possibilita o conhecimento e proporciona as interações sociais através das quais os sujeitos constroem suas identidades e seus papéis sociais.

Para o referido autor, a formação cognitiva de uma criança está diretamente relacionada aos seus hábitos sociais e culturais, pois são essas relações que determinarão o pensamento dos indivíduos. Para Vygotsky (2001), linguagem não é apenas uma expressão do conhecimento adquirido pela criança, ela é a expressão da formação do pensamento.

O processo de aquisição de língua tende a ocorrer de maneira natural por intermédio do convívio social. Entretanto, para as pessoas surdas, devido à impossibilidade de ouvir e estar inseridas num grupo social que majoritariamente utiliza uma língua oral para se comunicar, seu desenvolvimento linguístico ocorre de maneira precária e com muitos impedimentos, resultando em sérias defasagens para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

Essa defasagem linguística resulta na dificuldade de acesso às informações, aos saberes valorizados socialmente e, conseqüentemente, na exclusão social dos indivíduos surdos. De acordo com Lacerda (2006, p.165), esse atraso na aquisição de linguagem, por parte das crianças

surdas, “pode trazer consequências emocionais, sociais e cognitivas, mesmo que realizem aprendizado tardio de uma língua”.

Para além das questões emocionais e sociais, como outra consequência desse atraso, as crianças surdas também podem apresentar desenvolvimento escolar e conhecimentos defasados, se comparados aos ouvintes de mesma faixa etária. De acordo com Goldfeld (2002, p. 56):

(...) percebe-se que os problemas comunicativos e cognitivos da criança surda, não têm origem na criança e sim no meio social em que ela está inserida, que frequentemente não é adequado, ou seja, não utiliza uma língua que esta criança tenha condições de adquirir de forma espontânea, a língua de sinais.

Portanto, refletir sobre inclusão de surdos, implica considerar a discussão sobre educação bilíngüe e a manutenção de contextos bilíngües, a serem promovidos concomitantemente ao movimento da educação inclusiva. De acordo com Prado e Macedo (2016):

Pensando em alunos surdos e em suas situações escolares cotidianas, preocupamos a ausência de uma língua compartilhada, uma vez que participar ativamente de práticas discursivas letradas requer compreensão, entendimento, interpretação e relação com a leitura e escrita. Alunos surdos não terão estas possibilidades se não forem utilizadas, além de uma língua acessível, uma série de propostas pedagógicas baseadas em estratégias visuais.

Sendo assim, sabemos que é preciso considerar que a língua de sinais é a primeira língua/L1 dos surdos e que, é a partir dela que o sujeito surdo entrará em contato com uma segunda língua/L2, a língua predominantemente usada pelo grupo social ou ambiente escolar no qual ele será inserido.

Na atualidade, pensar em educação de surdos requer considerar os mecanismos legais e políticos que afirmam seus direitos linguísticos e culturais, como por exemplo, a Lei 10.436/2002 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, como língua oficial da comunidade surda brasileira. Por isso, classificar a língua de sinais como linguagem, mímica, ou, mera forma de comunicação, implica em minimizá-la e desprestigiá-la. É defendendo o status de língua, que o Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005) garante acessibilidade à comunidade surda, dispõe sobre a obrigatoriedade de LIBRAS como disciplina nos cursos de magistério em nível médio e superior, nos cursos de fonoaudiologia, em todos os cursos de licenciatura e no curso de Pedagogia. O Decreto também dispõe sobre a difusão e o uso de LIBRAS e Língua Portuguesa para promover o acesso das pessoas surdas à educação, quando afirma:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os



níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

E para isso devem:

I - promover cursos de formação de professores para:

- a) ensino e uso de LIBRAS;
- b) tradução interpretação de LIBRAS - Língua Portuguesa;
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas.

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino de LIBRAS e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos.

III - prover as escolas com:

- a) professor de LIBRAS ou instrutor de LIBRAS;
- b) tradutor e intérprete de LIBRAS - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas;
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos [...]

V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de LIBRAS entre professores, alunos, funcionários, Direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos.

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa [...]

Também é importante lembrar que documentos oficiais que defendem o Programa de Inclusão e autores como Carvalho (2008), os quais afirmam que a escola deve oferecer suporte e assistência aos alunos incluídos e formação adequada a seus professores, para que a dinâmica de inclusão se efetive.

Sabemos que a inclusão vem propor uma nova cultura escolar, onde muitos desafios se impõem todos os dias. No caso da grande maioria das deficiências, devem ser consideradas as barreiras arquitetônicas, metodológicas, atitudinais, econômicas, entre outras. No entanto, no caso dos surdos, precisamos considerar a existência de uma barreira linguística. As línguas são o principal elemento de constituição de um povo, sua identidade e cultura. Portanto, quando essa barreira se perpetua, ela provoca sérios impedimentos na constituição dos surdos enquanto sujeitos sociais. Significa que o grande desafio imposto ao modelo atual de inclusão escolar de alunos surdos é encontrar caminhos que possibilitem romper a barreira linguística existente entre alunos surdos e ouvintes.

Assumir que a escola precisa mudar para receber as crianças surdas, significa aceitar a responsabilidade de que todos precisam se adequar às suas necessidades. Neste caso, seria propor que todos os membros da comunidade escolar se tornassem usuários de língua de sinais e, portanto, bilíngues. O uso da língua de sinais em todas as situações escolares cotidianas deve começar pelo grupo social em que o aluno surdo está diretamente inserido. No entanto, a longo prazo, deve-se investir em uma escola inclusiva em que todos tenham acesso e possam utilizar a língua de sinais na interação com alunos surdos nas mais diversas experiências e compartilhamento de saberes. Assim, Meireles (2014, p.137) afirma:

percebemos que existe uma lei que determina e orienta a educação de surdos na perspectiva do bilinguismo. No entanto, o entendimento que se tem de educação bilíngue para pessoas surdas, ainda, encontra-se deturpado e com encaminhamentos que, na maioria das vezes, não atendem às necessidades dos indivíduos surdos. Sabemos que educação na perspectiva bilíngue enfrenta constante tensão devido às políticas educacionais de nosso país que entendem contraditoriamente o conceito de educação bilíngue.

Portanto, propor caminhos para oferta de educação inclusiva em uma perspectiva bilíngue, implica criar estratégias que promovam o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais por toda a comunidade escolar, mas significa também investir em um ambiente no qual a cultura surda e sua visualidade sejam reconhecidos e respeitados por todos. Nesse ambiente, destacamos a importância de pensar em estratégias de ensino e aprendizagem de LIBRAS para os alunos ouvintes, uma vez que esses constituem a comunidade escolar e são potencialmente os cidadãos formadores de uma sociedade inclusiva. Essas estratégias podem ser utilizadas de acordo com diversas metodologias elaboradas pelas escolas. Muitas possibilidades podem ser pensadas: aulas, oficinas, minicursos, projetos, entre outros meios que promovam o acesso à Língua Brasileira de Sinais. Quando todos os alunos tiverem oportunidade de contato e uso de LIBRAS, as relações serão facilitadas, os diálogos e trocas possibilitados entre surdos e ouvintes de maneira que a escola seja o ambiente propiciador de uma futura sociedade bilíngue e democrática.



Desse modo, é possível traçar um caminho a médio e longo prazos, para uma sociedade que aceite e saiba dialogar com as diferenças. Contribuindo, para a formação de sujeitos bilíngues e aptos a interagir socialmente com os indivíduos surdos, sem que os entraves linguísticos predominem e promovam isolamentos.

REFERÊNCIAS

_____. Lei n. 10436, 24 abr.2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – e dá providências. Diário Oficial da União. Brasília, 2002.

_____. Decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras Diário Oficial da União. Brasília, 2005

CARVALHO, R. E. Escola inclusiva. A reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre, Mediação, 2008.

GOLDFELD, Márcia. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 1997.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: O que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência in: Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006 163 Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669.pdf> acesso em 02/05

MEIRELES, Rosana Maria do Prado Luz. Políticas de Inclusão e Práticas Pedagógicas na Educação de Alunos Surdos: Programa de Bilinguismo de Niterói/RJ. Tese (Doutorado em Educação) UFF, Niterói, 2014.

VIGOTSKI, L.S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



Capítulo 11

A importância dos programas de estimulação precoce para o desenvolvimento infantil

Kerolyn Christina Moreira¹
Cátia Lacerda Sodré²

¹. Professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora - MG. Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense - CMPDI/UFF.

². Doutora em Química Biológica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pós-Doutorado pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ). Professora Adjunta do Departamento de Biologia Celular e Molecular do Instituto de Biologia da Universidade Federal Fluminense (UFF). Docente do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense - CMPDI/UFF.

Na primeira infância, período entre o nascimento e os seis anos, é primordial a existência de fatores de estimulação para que a criança possa desenvolver todas as suas potencialidades, por meio de experiências precoces que afetaram sobremaneira o desenvolvimento do comportamento socioafetivo-emocional, a percepção, a cognição, além da saúde física e mental (PINTOR, 2017; COSTA, 2017). Neste contexto, os programas de Estimulação Precoce desempenham papel fundamental no acompanhamento e na intervenção clínico-terapêutica multiprofissional de bebês com alto risco de vida; e de crianças pequenas acometidas por patologias orgânicas. A finalidade é evitar ou minimizar os distúrbios do desenvolvimento neuropsicomotor; seus efeitos na aquisição da linguagem, socialização, estruturação do vínculo mãe/bebê e no acolhimento familiar dessa criança (BRASIL, 2016b).

No Brasil, os primeiros programas de Estimulação Precoce surgiram nas décadas de 1970 e 1980, em escolas de educação especial, sendo sistematizados de forma diversificada. Em 1995, a regulamentação desse serviço foi regida através da publicação das Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce, que normatiza esse serviço:

Conjunto dinâmico de atividades e de recursos humanos e ambientais, incentivadores que são destinados a proporcionar à criança, nos seus primeiros anos de vida, experiências significativas para alcançar pleno desenvolvimento no seu processo evolutivo (BRASIL, 1995, p. 11).

Se referindo ao “Conjunto dinâmico de atividades e de recursos humanos e ambientais”, as diretrizes enfatizam a sequência de contatos humanos adequados, como diálogos e brincadeiras, em conjunto com a manipulação de objetos e espaços com o intuito de estimular a criança e enriquecer o seu desenvolvimento global.



Sabe-se que os primeiros anos de vida de uma criança é um período em que ocorre o desenvolvimento de habilidades cognitivas, físicas, sociais e afetivas, as quais podem ser afetadas positivamente, por meio de um ambiente que favoreça a estimulação, ou negativamente, por diversos fatores de risco (BRASIL, 2016a, p.16).

O público-alvo para o atendimento em Estimulação Precoce compreende:

- bebês de alto risco. Entre as condições biológicas de risco para o desenvolvimento infantil estão: prematuridade asfixia perinatal, distúrbios bioquímicos do sangue como hipoglicemia, malformações congênitas, infecções congênitas ou perinatais (Zika, Toxoplasmose, Sífilis, Rubéola, Herpes, HIV, Citomagalovírus), restrição ao crescimento uterino, mães usuárias de drogas entre outros fatores (BRASIL, 2016b);
- crianças que apresentam claros distúrbios no desenvolvimento originados por acidentes durante a gestação, nascimento ou primeiros anos de vida (BRASIL, 1995). Crianças comprometidas por uma série de fatores que ocasionam o atraso do desenvolvimento neuropsicomotor;
- crianças que apresentam quadro de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação (BRASIL, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) prevê para esse atendimento que:

Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos estudantes, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (BRASIL, 2008, p. 12).

Os programas de Estimulação Precoce surgem a fim de acompanhar as intervenções realizadas por uma equipe multiprofissional, nas quais serão planejados e elencados os objetivos a serem alcançados nos atendimentos - especificadas as atividades que serão desenvolvidas, os processos de avaliação, interligando as áreas de atuação da educação, assistência social e saúde (BRASIL, 1995).

Nessa abordagem, as Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce (1995) exemplificam a composição de uma “equipe ideal” que seria composta pelos seguintes profissionais: professor com formação em Psicologia, Pedagogia ou Educação Especial; psicólogo;

fonoaudiólogo; assistente social; fisioterapeuta; terapeuta ocupacional; médico (pediatra, otorrinolaringologista, oftalmologista, neurologista, fisiatra). Entretanto, sabe-se que as reais condições em que funcionam os programas de Estimulação Precoce, muitos, não contemplam a junção de toda a “equipe ideal”. Vale ressaltar a importância dos profissionais envolvidos atuarem em cooperação efetiva, atendendo às reais necessidades das crianças e sabendo orientar adequadamente as famílias.

A realização desse serviço deve ser disponibilizada em locais que assegurem recursos, instalações e profissionais disponíveis para o programa, tais como:

- instituições que prestam atendimento educacional a crianças portadoras de necessidades especiais;
- unidades hospitalares para mães de alto risco;
- unidades hospitalares para crianças desnutridas;
- unidades hospitalares pediátricas e/ou neonatais;
- berçários;
- creches;
- pré-escolas (escolas maternas e/ou jardins de infância);
- postos de saúde;
- clínicas psicológicas, psicopedagógicas e fonoaudiológicas;
- clínicas-escola das Instituições de Ensino Superior;
- centros religiosos e outros (BRASIL, 1995, p.19).

A organização do atendimento deve ser estruturada de maneira sistemática a fim de atender a criança e sua família. O atendimento, inicialmente, é composto por duas sessões semanais de 20 minutos cada, podendo chegar a 30 ou 40 minutos para crianças de até dois anos de idade, atendidas individualmente. No atendimento realizado em grupo, a sessão pode ser de uma hora e quarenta minutos. Para as crianças acima de dois anos, o tempo será gradativo conforme a real demanda do atendido, podendo chegar até quatro horas. Vale ressaltar, que para a elaboração do atendimento em grupo, é importante organizar grupos pequenos (duas ou três crianças), baseando-se na idade de desenvolvimento e cronológica e nas particularidades de cada criança.



Para Pieczkowski e colaboradores (2006), a estimulação que a criança recebe desde o nascimento e perdura em seus primeiros meses de vida é indispensável, pois esse período é considerado sensível ao desenvolvimento humano. Um atendimento de estimulação precoce com qualidade pode minimizar interferências no desenvolvimento, sejam estas interferências de fatores hereditários, ambientais ou sociais.

[...] todos os momentos são propícios à estimulação, acrescentando que não são apenas [...] as crianças com atraso no desenvolvimento que necessitam ser estimuladas. A estimulação é um processo que permite à criança atingir novas fases de desenvolvimento, porque propicia que ela experimente e conviva com pessoas que a cercam, gerando experiências enriquecedoras (SILVA, 1996 apud PIECZKOWSKI et al, 2006, p. 3).

Através da experiência com a Estimulação Precoce, se disponibilizam os primeiros processos de aprendizagem para a vida escolar. Quanto mais precoce for o trabalho com a estimulação, maiores serão as condições de aptidão para a plasticidade cerebral. Segundo Rotta (2016), a aprendizagem é definida como modificações do Sistema Nervoso Central (SNC) quando o indivíduo é submetido a estímulos e/ou experiências de vida que serão traduzidas em modificações cerebrais. Portanto, as mudanças ambientais interferem na plasticidade cerebral, e, por conseguinte na aprendizagem.

As Diretrizes de Estimulação Precoce para crianças de zero a três anos, com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor (2016), definem:

A estimulação precoce (EP), como abordagem de caráter sistemático e sequencial, utiliza técnicas e recursos terapêuticos capazes de estimular todos os domínios que interferem na maturação da criança, de forma a favorecer o desenvolvimento motor, cognitivo, sensorial, linguístico e social, evitando ou amenizando eventuais prejuízos (BRASIL, 2016 b, p 81).

Sendo assim, privar a criança de um atendimento de Estimulação Precoce configura uma defasagem do ritmo natural do processo evolutivo. Ou seja, dificulta o pleno desenvolvimento psicomotor, socioafetivo, cognitivo e de linguagem. A Estimulação Precoce constitui a base para a evolução futura de uma criança, sendo o alicerce para o seu desenvolvimento global e, posteriormente, o ingresso na vida escolar.

O acompanhamento realizado na Estimulação Precoce tem a intenção de despertar o estímulo para diferentes habilidades por meio de brincadeiras e outras ações que envolvam os estímulos visuais, auditivos, neuropsicomotores, cognitivos, dentre outros (BRASIL, 2016a). O brincar é muito importante para as crianças, uma vez que nas brincadeiras a criança é capaz de ampliar suas redes de interação e comunicação, tão importantes para o desenvolvimento infantil.

As brincadeiras permitem que a criança conheça o próprio corpo, conheça o corpo do outro e que ela desenvolva suas noções de limites corporais. É brincando que ela desenvolverá seus aspectos cognitivos, sociais, culturais. Ou seja, todos esses aspectos são desenvolvidos a partir do brincar e da brincadeira (BRAGA, 2016, p.5).

Portanto, o brincar torna-se uma estratégia de ação e intervenção para a equipe multiprofissional. Os profissionais que atuam no atendimento, por terem o conhecimento sobre as etapas do desenvolvimento infantil, conseguem planejar em conjunto as ações, os jogos e brincadeiras que melhor atendem a faixa etária na qual a criança se encontra. Consequentemente, o processo de estimulação não ocorre somente nos serviços de atendimento educacional, saúde ou assistência social - pois é fundamental a parceria com as famílias. Através da orientação dos profissionais no atendimento às crianças, as famílias realizam em seu próprio ambiente algumas atividades que estimulam o desenvolvimento global da criança.

“A criança com dificuldade nos movimentos precisará ser auxiliada nas brincadeiras que lhe proporcionarão o interagir com o mundo e descobrir o ambiente ao seu redor” (BRAGA, 2016, p.6). Nesse processo, os pais são auxiliares para que a criança desenvolva sua autonomia e independência, explorando ao máximo o ambiente. Para Galvão (2016), “brincando ela tem oportunidade de exercitar suas funções, experimentar desafios, investigar e conhecer o mundo de forma espontânea e natural”(p.8). Para a autora, o brincar possibilita a criança expressar seus sentimentos, fantasias, auxiliando no desenvolvimento da relação com as outras pessoas.

Assim, o trabalho de intervenção realizado na primeira infância com a Estimulação Precoce, necessita de uma continuidade, por isso a importância de profissionais capacitados que garantam a participação e o envolvimento da família. A perspectiva do atendimento deve ser centrada na criança, sem esquecer o papel fundamental que os responsáveis exercem no desenvolvimento das capacidades, independência e autonomia da criança.

Dessa forma, existe uma relação direta entre as crianças pequenas e seus pais, que motivam-se naturalmente para serem cuidados e cuidarem. Estas necessidades, tanto dos bebês, quanto dos seus cuidadores dão origem a interação social e, com isso, firmam-se várias estratégias comportamentais dos pais e dos filhos que originarão a formação de vínculos afetivos entre eles, o que impulsiona o desenvolvimento infantil (HANSEL; VIEIRA, 2007, p. 1).

Hansel e Vieira (2007) elucidam as investigações quanto aos pesquisadores nacionais na área da Estimulação Precoce que apontam as oportunidades de valorização e o melhor aproveitamento dos recursos disponibilizados no seio familiar através da participação e interação com a criança, o que torna o trabalho realizado nos atendimentos mais significativo para todos os envolvidos, trazendo mais vantagens para o desenvolvimento da criança.



Nesse sentido, vale ressaltar a importância da equipe multiprofissional dos programas de Estimulação Precoce, em ter um olhar mais atento para essas famílias; realizar a escuta das angústias, necessidades e desejos da criança atendida; oferecer suporte necessário às famílias - orientações coerentes para a continuidade, em casa, das perspectivas desenvolvidas nos atendimentos; fortalecer um vínculo de confiança com os pais e/ ou responsáveis para, assim, partilharem da construção de todo trabalho desenvolvido com a criança.

Em virtude dos fatos mencionados sobre a importância dos programas de Estimulação Precoce - para a ampliação do desenvolvimento infantil -, viabiliza-se a necessidade dos programas trabalharem na perspectiva dos marcos do desenvolvimento neuropsicomotor. A fim de promover o melhor aproveitamento das habilidades para essas crianças, é relevante uma avaliação criteriosa, por profissionais qualificados, com base na real defasagem a ser estimulada nos atendimentos. Com isso, busca-se diminuir os possíveis atrasos no desenvolvimento neuropsicomotor. O atendimento deve iniciar logo após o nascimento, quando detectada a necessidade da criança, ou tão logo se perceba qualquer tipo de alteração atípica no desenvolvimento infantil. Quanto antes se iniciar a intervenção da Estimulação Precoce com os atendimentos, maiores serão as aquisições pela plasticidade cerebral, ou seja: um período de maior facilidade para a ampliação e reorganização do desenvolvimento neuropsicomotor. Cada criança apresenta o seu ritmo de maturação, mas deve-se estar atento aos marcos do desenvolvimento infantil para identificar a necessidade (ou não) da inserção ao programa de Estimulação Precoce.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce: o portador de necessidades educativas especiais. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, SEESP, 1995.

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

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Guia sobre a estimulação precoce na Atenção Básica : Contribuições para abordagem do desenvolvimento neuropsicomotor pelas equipes de Atenção Básica, Saúde da Família e Núcleo de Apoio à Saúde da Família (Nasf), no contexto da microcefalia. Brasília: Ministério da Saúde, 2016a.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Diretrizes de estimulação precoce: crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor decorrente de microcefalia. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2016b.

BRAGA, Liliane Pereira. O brincar e a participação familiar no desenvolvimento infantil. Ministério da Saúde. Departamento de Atenção Básica. Módulo: A importância do brincar e da participação familiar para o desenvolvimento infantil. Brasília: Ministério da Saúde, 2016.

GALVÃO, Claudia Regina Cabral. O brincar e a participação familiar no desenvolvimento infantil. Ministério da Saúde. Departamento de Atenção Básica. Módulo: A importância do brincar e da participação familiar para o desenvolvimento infantil. Brasília: Ministério da Saúde, 2016.

HANSEL, Ana Flávia; VIEIRA, Mauro Luís. O envolvimento parental nos programas de estimulação precoce. In: IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Londrina: 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2007/149.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2018.

PIECZKOWSKI, Tânia Mara Zancanaro; LIMA, Abegair Farias; RUHOFT, Tatiane. Estimulação Essencial em crianças com necessidades especiais de zero a três anos. Revista Educação Especial, Santa Maria, n. 27, p. 1-10, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4356/2560>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

PINTOR, Nelma Alves Marques. COSTA, Valdelúcia Alves. Neurociência e educação: dimensões articuladas no desenvolvimento infantil. In: PEDRO, Waldir (Org.). Guia prático de neuroeducação. Edição comemorativa. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

ROTTA, Newra Tellechea. Plasticidade cerebral e aprendizagem. In: ROTTA, Newra Tellechea (Org.). Transtornos de aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.



Capítulo 12

Whatsapp: uma proposta pedagógica para além da sala de aula

Ediclea Fernandes Mascarenhas¹
Walter Alves Sansão²

¹. Doutora. Professora Adjunta na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Professora Orientadora no Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense.

². Pedagogo, Professor de Ensino Fundamenta. Mestrando no Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense.

Estamos vivendo uma era digital na qual a sociedade vive um grande fluxo de informação, expressando e definindo novas maneiras de se comunicar. Tal fato se dá por intermédio das tecnologias que nos exigem um dinamismo para nos enquadrarmos em propostas e processos de globalização e comunicação em rede. Em nossa hipótese inicial trabalhamos com o conceito de que estamos numa sociedade fruto de uma história. E que fomos “construídos” para nos organizar em grupo. Construindo, por nossa vez, um perfil social que desenvolva, por diversos motivos, mecanismos pessoais e interpessoais. Essa evolução na forma de se comunicar influencia, ocasiona mudanças nos processos de ensino e aprendizagem em ambientes escolares.

Acreditamos que as propostas pedagógicas que se aliam aos modelos não tradicionais oferecem novas linguagens e requerem dos professores e alunos desafios em uma nova proposta em âmbito escolar. Incentivando a promoção de aprendizagens significativas, contextualizado com um trabalho pedagógico em que a didática tenha como um dos objetivos permitir que o aluno seja protagonista no processo escolar. Conforme Lemos (2003):

o uso de novas tecnologias pela sociedade contemporânea amplia o potencial comunicativo e proporciona a troca de informações em diversas formas. Os celulares são tidos como exemplo agregador, já que setornaram dispositivos de múltiplas convergências midiáticas ao reunir funções que vão além de uma simples conversa telefônica: oferecem câmera fotográfica, filmadora, gravador de voz, músicas, jogos; além das possibilidades geradas pelo acesso à internet, tais como mensagens instantâneas de texto, e-mails, planilhas eletrônicas, downloads etc.

O uso de dispositivos móveis é crescente, definindo uma importante forma de comunicação em nossa sociedade. Podemos entender que a utilização do aplicativo de

comunicação Whatsapp, aliado ao ambiente escolar, traz uma proposta de inovação. Oferecendo aos alunos e professores desafios pedagógicos para transformar a forma de aprender.

Não podemos esquecer que o uso de tecnologia pelos professores requer a organização e o investimento de formação inicial e continuada. Conforme Moser (2010):

Pensar na organização de comunidades aprendentes por meio de dispositivos móveis faz-se uma possibilidade de formação continuada, visto que essas comunidades têm por princípio a vontade de um grupo em mover-se em torno de um determinado interesse e disposto a aprender e produzir novos conhecimentos.

Os conceitos sobre o tema do aplicativo de comunicação Whatsapp são definidos pelos autores como aplicativo multiplataforma, Aprendizado em Rede, M-learning. Lembrando que o conceito de M-Learning carrega o desdobramento do conceito de E-learning, fazendo refletir que essa modalidade de comunicação está contextualizada como aprendizado e mobilidade. Oferece também ao professor e ao aluno oportunidades de interação em amplas e específicas maneiras pedagógicas de desenvolver conhecimento de forma criativa, rompendo os paradigmas tradicionais de espaço e tempo: presencial, não presencial, semipresencial, assíncrona, síncrona, on-line e off-line. Para entendermos melhor nosso público-alvo, existe a definição de dois modelos de alunos: Nativos Digitais e Migrantes Digitais. O primeiro nasceu com a sociedade utilizando tecnologias; o segundo nasceu antes 1980, precisando de adaptação às novas formas de aprender. É importante elaborarmos atividades pedagógicas que estejam de acordo com a linguagem e toda configuração de pensamento intrínseco que os dois perfis nos apresentam.

Através de pesquisa bibliográfica nos sites Google Acadêmico, Capes e Scielo, podemos obter como forma de metodologia a conclusão de experiências em diversos âmbitos de atividades didáticas com o Whatsapp - ferramenta pedagógica apresentando vantagens e desvantagens. Como vantagens: proporciona praticidade; facilidade na comunicação; define registros sobre o conteúdo pedagógico de forma coletiva; permite aos alunos construir ideias/teorias sobre o conteúdo de forma coletiva em diversas mídias (audio, texto, imagem e vídeo); identificação do desempenho dos alunos de forma dinâmica; destacar desafios/dificuldades, o efeito do Whatsapp como forma de linguagem/escrita; oportunidade de incentivar os alunos a aprenderem; aproveitamento com êxito dos alunos sobre os conteúdos dentro e fora da sala de aula; define uma oportunidade nova de comunicação entre professor e aluno, e entre os próprios alunos; uma vez que muitas vezes em sala de aula não há a mesma oportunidade para que todos se expressem ou registrem suas ideias, conteúdos e informações. As desvantagens: o baixo poder de processamento, bateria com pouca autonomia; necessidade e dificuldade de acesso à internet móvel; necessidade de aparelhos modernos; o tamanho da tela; pouco espaço de armazenamento; a possibilidade de se distrair ou desviar o foco de atenção dos alunos.



Em uma das atividades no mestrado do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão - CMPDI, da Universidade Federal Fluminense – UFF, atendendo todas as exigências do nosso Comitê de Ética e Pesquisa, podemos pesquisar e elaborar o tema “Possibilidades do uso do aplicativo de comunicação Whatsapp como ferramenta pedagógica em atendimento em classe hospitalar”. Nesse trabalho, foi definido como objetivo principal investigar quais são as possibilidades de desenvolver atendimento pedagógico com o aquele aplicativo nessa modalidade de ensino. Outro objetivo também seria investigar cientificamente, de modo qualitativo e quantitativo, como o processo didático pedagógico é realizado entre professor e aluno. A ideia consiste em testar todas as possibilidades oferecidas pelo aplicativo: mensagens de texto, vídeos, sons e imagens. Na primeira etapa do projeto, como processo de investigação, utilizamos o aplicativo com crianças de diversas faixas etárias. Resultado positivo diante da facilidade de utilização por parte dos alunos nativos digitais, que tiveram êxito em desenvolver atividades sobre alfabetização, matemática e ciências. No trabalho percebemos o êxito do apoio institucional fornecendo a classe hospitalar excelente formatação pedagógica. Por outro lado, nos faltou base tecnológica- o fornecimento de aparelhos telefônicos com acesso à internet – o que viabilizamos com recursos próprio. Trabalhamos os conceitos dos autores Orrico(2014);Fernandes(2014); e Faccion (2010). Esse trabalho de pesquisa realiza-sena Classe Hospitalar do Hospital Infantil Ismélia da Silveira no município de Duque de Caxias, Rio de Janeiro. Contudo, há impossibilidade de divulgar mais dados uma vez que a pesquisa está em fase de conclusão e com data de previsão de defesa para agosto de 2018.

O uso de tecnologias através do ensino - independentemente de sua metodologia pedagógica ou didática -, proporciona uma questão ampla referente a formação social do aluno. Preparando o indivíduo para que se estabeleça um vínculo de compromisso como cidadão consciente de seu papel na sociedade. De acordo com Moran (2007, p10):

Não basta formar alunos empreendedores, se não tem uma formação social, uma preocupação com os outros e um comportamento ético. O foco da educação não pode permanecer somente no nível pessoal, individual, na preparação profissional. Por isso, é importante focar também o desenvolvimento social, o engajamento numa sociedade mais justa, o compromisso do conhecimento pessoal com os que convivem conosco, com o país, com o planeta, com o universo. A educação precisa que cada aluno se insira na comunidade e desenvolva sua capacidade de assumir responsabilidades e direitos.

As possibilidades do uso do Whatsapp na forma de atividade pedagógica nos permite entender que as tecnologias ainda não estão ao alcance de todos, não sendo oferecidas em nossa sociedade de forma justa e igualitária. Precisamos estabelecer programas e investimentos para que as instituições de ensino possam contemplar todos os alunos. Para que tenhamos uma sociedade da informação e do conhecimento sem fronteiras, seja no mundo físico ou virtual,é

preciso desenvolver novas maneiras de explorar as tecnologias no âmbito da Educação e todas as suas potencialidades.

Essa proposta de trabalho não seria desvincular da prática pedagógica em sala de aula o ensino tradicional, mas somar novas ideias e maneiras de relacionar ao cotidiano escolar as didáticas que atendam às exigências de comunicação e formação social, que os alunos nativos digitais exerçam suas habilidades e sejam protagonistas no processo de ensino-aprendizagem. Que a escola, o professor e os conteúdos sejam seus aliados nesse desenvolvimento pedagógico, no que se refere também, a linguagem e a comunicação. O resultado de nossos estudos oferece informações que o aprendizado móvel contribui para o sucesso dos alunos. Definindo o Whatsapp como uma das alternativas eficazes para o processo ensino-aprendizagem. Trazendo para o trabalho pedagógico satisfação, motivação, desafios e criatividade para desenvolver muitos assuntos em diversas áreas de conhecimento.

REFERÊNCIAS

AHAD, Annie Dayani; ARIFF LIM, Syamimi Md. Convenience or Nuisance?: The 'WhatsApp' Dilemma. In *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. Vol. 155, p. 189-196, 2014. Disponível em <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814057449>. Acesso em: 28/01/2018.

ALSALEEM, Basmalssa Ahmad. The Effect of "WhatsApp" Electronic Dialogue Journaling on Improving Writing Vocabulary Word Choice and Voice of EFL Undergraduate Saudi Students. In *Arab World English Journal*, 2013, v. 4, Issue 3, p. 213-225. Disponível em http://www.awej.org/index.php?option=com_content&view=article&id=330:basma-issaahmad-alsaleem&catid=42&Itemid=133. Acesso em: 28/01/2018.

ARAÚJO, Patrício Câmara; BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. O aplicativo de comunicação Whatsapp como estratégia no ensino de filosofia. In *Revista Temática*, Ano XI, n. 02 - Fevereiro/2015 - NAMID/UFPB - Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica>. Acesso em: 28/01/2018.

BOUHNİK, Dan; DESHEN, Mor. WhatsApp Goes to School: Mobile Instant Messaging between Teachers and Students . In *Journal of Information Technology Education: Research*. Vol.13, 217-231, 2014. Disponível em: <http://www.jite.org/documents/Vol13/JITEv13ResearchP217231Bouhnik0601.pdf>. Acesso em: 28/01/2018.

FACCION, Debora. Processos de Interação na Cultura da Convergência. Trabalho apresentado no GP Multimídia, X Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Caxias do Sul, 2010.



<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-1829-1.pdf> . Acessado em 28/01/2018.

FERNANDES, Edicléia Mascarenhas. *Pedagogia Hospitalar. Princípios, políticas, e práticas de uma educação para todos*. 2004.

HONORATO, Wagner de Almeida Moreira; REIS, Regina Sallete Fernandes. WhatsApp: uma nova ferramenta para o ensino. In IV SIDTecS - Simpósio de Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade. Disponível em: <http://www.sidtecs.com.br/2014/wpcontent/uploads/2014/10/413.pdf>. Acesso em: 28/01/2018.

LACERDA SANTOS, G. Ensinar e aprender no meio virtual: rompendo paradigmas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37,n.2, p. 307-320, mai./ago. 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022011000200007&script=sci_arttext. Acesso em: 28/01/2018.

MORAN, Jose Emanuel. *A Educação que Desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

_____. O Uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na EAD – Uma leitura crítica dos meios: capacitação de gerentes realizada pela COPEAD/SEED/MEC em Belo Horizonte e Fortaleza, no ano de 1999.

MACHADO SPENCE, Nádie Christina Ferreira. O WhatsApp como recurso no ensino superior: narrativa de uma experiência interdisciplinar. In *Revista de Educação do Vale do Arinos UNEMAT (Juara)*. N.01, vol. 1, 2014. Disponível em: periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/112. Acesso em: 28/01/2018.

MOSER, A. Formação docente em comunidades de prática. *Revista Intersaberes*, Curitiba, a. 5, n. 10, p. 210-244, 2010

OLIVEIRA, Estêvão Domingos Soares de; ANJOS, Eudisley Gomes dos; OLIVEIRA, Felipe Soares de; SOUSA, Hercilio de Medeiros; LEITE, Jan Edson Rodrigues. Estratégias de uso do WhatsApp como um ambiente virtual de aprendizagem em um Curso de Formação de Professores e Tutores. In *Simpósio Internacional de Educação a Distância*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos. 2014. Disponível em: <http://www.sied-enped2014.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2014/article/view/835>. Acesso em: 28/01/2018.

ORRICO, Helio Ferreira. *Pedagogia Hospitalar. Princípios, políticas, e práticas de uma educação para todos*. 2004.

PLANA, M. G.-C.; ESCOFET, M. G.; FIGUERAS, I. T.; GIMENO, A.; APPEL, C.; HOPKINS, J. Improving learners' reading skills through instant short messages: a sample study using WhatsApp. In *Sustainability and Computer-Assisted Language Learning*, p.80-84.University of Ulster, Glasgow, 2013.Disponível em

http://www.researchgate.net/publication/255718202_Improving_learners%27_reading_skills_through_instant_short_messages_a_sample_study_using_WhatsApp. Acesso em: 28/01/2018.

RODRIGUES, Tereza. 6º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação. Aprendizagem Aberta e Invertida. Anais eletrônicos. 2015. <http://www.simposiohipertexto.com.br/modelos/folheto-simposio-hipertexto2015.pdf> Acessado em 28/01/2018.

RICHTER, Luciana; GALLON, Mônica da Silva. Whatsapp como possibilidade de ferramenta na aprendizagem colaborativa. <http://ueadsl.textolivre.pro.br/2016.2/papers/upload/100.pdf>. Acessado em 28/01/2018.

YEBOAH, J.; EWUR, G.D. The impact of WhatsApp messenger usage on students performance in Tertiary Institutions in Ghana. In: Journal of Education and Practice, 5, 157-164, 2014. Disponível em <http://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/11241>. Acesso em: 28/01/2018.



Capítulo 13

Legislação federal brasileira sobre acessibilidade: o que falta fazer?

Ana Lafetá Cabral¹
Neuza Rejane Wille Lima²

¹ Mestranda do Curso Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão;
Secretária da Universidade Federal Fluminense

² Professora Associada da Universidade Federal Fluminense e
Orientadora do Curso Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão

Para promover a inclusão digital, o Poder Público estabeleceu, no âmbito da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional requisitos e normas que promovam o atendimento prioritário às pessoas com deficiência, bem como da promoção da acessibilidade dessas pessoas em páginas e sites da internet, conforme será demonstrado posteriormente.

LEI Nº 10.048, DE 8 DE NOVEMBRO DE 2000

Lei No. 10.048, DE 08 DE NOVEMBRO DE 2000 - Primeira lei brasileira que efetivamente tratou sobre acessibilidade, estabelecendo que repartições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos ficam obrigadas a dispensar atendimento prioritário às pessoas com deficiência, idosos com idade igual ou superior a 60 anos, as gestantes, as lactantes, as pessoas com crianças de colo e os obesos.

LEI Nº 10.098, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000

Cria normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Essa lei estabelece a obrigatoriedade do Poder Público de eliminar as barreiras na comunicação, estabelecendo mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer, legitimando as organizações representativas das pessoas com deficiência a acompanharem o cumprimento dos requisitos de acessibilidade estabelecidos.

DECRETO 5.296 DE 2 DE DEZEMBRO DE 2004

Regulamenta a Lei no 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica; e a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Dentre outras disposições, essa lei estabelece o prazo de 12 meses a contar da data de publicação deste Decreto, para que seja obrigatória a acessibilidade nos portais e sítios eletrônicos da administração pública na rede mundial de computadores (internet), para o uso das pessoas com deficiência visual, garantindo-lhes o acesso às informações disponíveis.

Nos caminhos trilhados pela inclusão, cabe ressaltar a importância da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 30 de março de 2007. Essa convenção foi elaborada pelas Nações Unidas e estabelece a obrigatoriedade de promoção do acesso de pessoas com deficiência a novos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, inclusive à Internet. As leis relativas à inclusão digital estão citadas a seguir.

PORTARIA Nº 03 DE 07 DE MAIO DE 2007

Institucionaliza o Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico – eMAG no âmbito do Sistema de Administração dos Recursos de Informação e Informática – SISP. Essa lei determina que no âmbito da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional, todo o planejamento, implantação, desenvolvimento ou atualização de portais e sítios eletrônicos, sistemas, equipamentos e programas em Tecnologia da Informação e Comunicação – TIC serão regidos por políticas, diretrizes e especificações que visem assegurar de forma progressiva à acessibilidade de serviços e sistemas de Governo Eletrônico.

DECRETO Nº 6949, DE 25 DE AGOSTO DE 2009

Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, com o propósito de proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade.

INSTRUÇÃO NORMATIVA MP/SLTI Nº04, DE 12 DE NOVEMBRO DE 2010

Dispõe sobre o processo de contratação de Soluções de Tecnologia da Informação pelos órgãos integrantes do Sistema de Administração dos Recursos de Informação e Informática – SISP, do Poder Executivo Federal.

LEI Nº 12.527, DE 18 DE NOVEMBRO DE 2011



Lei de acesso à informação determina em seu art. 8º, parágrafo 3º, inciso VIII que: “Os sítios de que trata o § 2º deverão, na forma de regulamento, atender, dentre outros, aos seguintes requisitos: (...) adotar as medidas necessárias para garantir a acessibilidade de conteúdo para pessoas com deficiência”.

DECRETO Nº 7.724, DE 16 DE MAIO DE 2012

Regulamenta a Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, que dispõe sobre o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do caput do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição. Nos termos dessa Lei Os sítios na Internet dos órgãos e entidades deverão garantir acessibilidade de conteúdo para pessoas com deficiência.

ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, reforça a obrigatoriedade da observância das diretrizes de acessibilidade nos sítios da internet mantidos por órgãos de governo, para uso da pessoa com deficiência, garantindo-lhe acesso às informações disponíveis, conforme as práticas e diretrizes de acessibilidade. O artigo 103 desse Estatuto prevê inclusive, sanção para o servidor que deixar de cumprir os requisitos de acessibilidade, por meio da alteração do artigo 11 da Lei nº 8.429/1992. Portanto, deixar de cumprir os requisitos de acessibilidade previstos na legislação passa a ser considerado ato de improbidade administrativa contra os princípios da Administração Pública, nos termos do art. 11 da Lei nº 8.429/1992.

DECRETO Nº 8.638, DE 15 DE JANEIRO DE 2016

Instituiu a Política de Governança Digital no âmbito dos órgãos e das entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. A Estratégia de Governança Digital – EGD, objetiva facilitar e universalizar o uso e o acesso aos serviços digitais, de forma a beneficiar amplamente a sociedade brasileira. Importante ressaltar a necessidade de cobrar dos fornecedores de TI o atendimento às recomendações de acessibilidade presentes no eMAG.

O Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico – eMAG é um conjunto de recomendações que deve ser seguido para que não existam barreiras digitais nas páginas da Web, e com isso, as oportunidades de acesso aos serviços e informações do governo sejam as mesmas para todos os brasileiros, quer tenham alguma deficiência ou não.

O eMAG é voltado para o governo brasileiro, e trata-se de uma versão especializada do documento internacional de recomendações de acessibilidade para conteúdo Web, o WCAG (Web Content Accessibility Guidelines).

As Diretrizes de Acessibilidade para Conteúdo Web (WCAG) 2.0 abrangem diversas recomendações com a finalidade de tornar o conteúdo da Web mais acessível. Seguir estas diretrizes irá tornar o conteúdo acessível a um maior número de pessoas com deficiência, incluindo cegueira e baixa visão, surdez e baixa audição, dificuldades de aprendizagem, limitações cognitivas, limitações de movimentos, incapacidade de fala, fotossensibilidade e combinações destas características. O conteúdo da Web também ficará mais acessível aos usuários em geral ao seguir estas diretrizes. (W3C, 2008).

A acessibilidade digital é a capacidade de um produto ser flexível o suficiente para atender às necessidades e preferências do maior número possível de pessoas, além de ser compatível com tecnologias assistivas usadas por pessoas com necessidades especiais.

Acessibilidade na Web significa que qualquer pessoa, utilizando qualquer tipo de tecnologia de navegação – navegadores gráficos, textuais, especiais para sistema de computação móvel, etc., deve ser capaz de visitar e interagir com qualquer site, compreendendo inteiramente as informações nele apresentadas (DIAS, 2007, p.112).

DECRETO FEDERAL N° 5.296/2004

Estabelece em seu artigo 8º, inciso I: acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Vale ressaltar que o termo “pessoa portadora de deficiência”, usado por esse decreto, atualmente considerado inadequado, pois as pessoas com deficiência não portam deficiência, ou seja, não é entendido como coisas que às vezes são portadas ou não.

A Convenção Internacional Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU, em 30 de março de 2007, em Nova York, e ratificada pelo Decreto Federal n° 6.949 de 25, de agosto de 2009, estabelece em seu artigo 9º, item 1:

A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver com autonomia e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes deverão tomar as medidas apropriadas para assegurar-lhes o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ou propiciados ao público, tanto na zona urbana como na rural.



Acessibilidade na web significa que pessoas com deficiência podem usar a web. Mais especificamente, a acessibilidade na web significa que pessoas com deficiência podem perceber, entender, navegar, interagir e contribuir para a web.

E mais. Ela também beneficia outras pessoas, incluindo pessoas idosas com capacidades em mudança devido ao envelhecimento.” (W3C Brasil, 2014).

Por ser um termo bastante complexo, alguns pontos exclusivos sobre acessibilidade na Web devem ser examinados:

Sua universalidade, abrangência e importância. Está cada vez mais difícil de se encontrar um campo da atividade humana em que não haja, de algum modo, influência da Web, seja na educação, formação profissional, trabalho, informação, cultura, comunicações, comércio, negócios, saúde, serviços públicos e contatos profissionais e pessoais, citando apenas os campos de utilização mais comuns (W3C Brasil, 2014).

Além dessa diversidade temática, é cada vez mais importante que a Web esteja disponível em todas as situações e ambientes, a qualquer momento, sob as mais diversas condições técnicas. Dessa forma, considera-se fundamental a disponibilidade da mesma em casa, no trabalho ou nas viagens, em dispositivos móveis ou computadores convencionais, seja em ambientes internos ou externos, em meios urbanos ou rurais (W3C Brasil, 2014).

Segundo Tim Berners-Lee, Diretor e inventor da World Wide Web “o poder da Web está na sua universalidade. O Acesso por todas as pessoas, não obstante a sua deficiência, é um aspecto essencial”. (W3C, 1997).

No entendimento de Jorge Fernandes e Francisco Godinho “para a maioria das pessoas, a tecnologia torna a vida mais fácil. Para uma pessoa com necessidades especiais, a tecnologia torna as coisas possíveis”. (Site. Acesso para todos, 2018).

Segundo as Recomendações do Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico - eMAG, o processo para desenvolver um site acessível segue a realização de três passos:

1. Seguir os padrões Web - Uma página desenvolvida de acordo com os padrões Web deve estar em conformidade com as normas HTML, XML, XHTML e CSS, seguindo as regras de formatação sintática. Além disso, é muito importante que o código seja semanticamente correto, ou seja, que cada elemento seja utilizado de acordo com um significado apropriado, valor e propósito.
2. Seguir as recomendações ou diretrizes de acessibilidade - A principal documentação nessa área é a WCAG (Web Content Accessibility Guidelines).

3. Realizar a avaliação de acessibilidade - No caso dos padrões Web, há validadores automáticos. Uma das ferramentas que podem ser utilizadas é o ASES, avaliador e simulador de acessibilidade em sítios. Para uma avaliação efetiva, é necessária uma posterior validação manual. Para a validação manual, eMAG, 2014 são utilizados checklists de validação humana (eMAG, 2014).

Os padrões de acessibilidade compreendem recomendações ou diretrizes que visam tornar o conteúdo Web acessível a todas as pessoas, inclusive às pessoas com deficiência, destinando-se aos autores de páginas, projetistas de sítios e aos desenvolvedores de ferramentas para criação de conteúdo (Quadro 1). A observação destes padrões também facilita o acesso ao conteúdo da Web, independente da ferramenta utilizada (navegadores Web para computadores de mesa, laptops, telefones celulares, ou navegador por voz) e de certas limitações de ordem técnicas, como, por exemplo, uma conexão lenta, a falta de recursos de mídia etc. (eMAG, 2014).

1. MARCAÇÃO

- Respeitar os Padrões Web;
- Organizar o código HTML de forma lógica e semântica;
- Utilizar corretamente os níveis de cabeçalho;
- Ordenar de forma lógica e intuitiva leitura e tabulação;
- Fornecer âncora para ir direto a um bloco de conteúdo;
- Não utilizar tabelas para diagramação;
- Separar links adjacentes;
- Dividir as áreas de informação;
- Não abrir novas instâncias sem a solicitação do usuário.

2. COMPORTAMENTO (Document Object Model - DOM)

- Disponibilizar todas as funções da página via teclado;
- Garantir que os objetos programáveis sejam acessíveis;
- Não criar páginas com atualização automática periódica;
- Não utilizar redirecionamento automático de páginas;
- Fornecer alternativa para modificar limite de tempo
- Não incluir situações com intermitência de tela;



- Assegurar o controle do usuário sobre as alterações temporais do conteúdo da página via teclado.

3. CONTEÚDO/INFORMAÇÃO

- Identificar o idioma principal da página;
- Informar mudança de idioma no conteúdo;
- Oferecer um título descritivo e informativo à página;
- Informar o usuário sobre sua localização na página;
- Descrever links clara e sucintamente;
- Fornecer alternativa em texto para as imagens do sítio;
- Utilizar mapas de imagem de forma acessível;
- Disponibilizar documentos em formatos acessíveis;
- Em tabelas, utilizar títulos e resumos de forma apropriada;
- Associar células de dados às células de cabeçalho;
- Garantir a leitura e compreensão das informações;
- Disponibilizar uma explicação para siglas, abreviaturas e palavras incomuns.

4. APRESENTAÇÃO/DESIGN

- Oferecer contraste mínimo entre plano de fundo e primeiro plano;
- Não utilizar apenas cor ou outras características sensoriais para diferenciar elementos;
- Permitir redimensionamento sem perda de funcionalidade;
- Possibilitar que o elemento com foco seja visualmente evidente.

5. MULTIMÍDIA

- Fornecer alternativa para vídeo;
- Fornecer alternativa para áudio;

- Oferecer áudio descrição para vídeo pré-gravado;
- Fornecer controle de áudio para som;
- Fornecer controle de animação.

6. FORMULÁRIOS

- Fornecer alternativa em texto para os botões de imagem de formulários;
- Associar etiquetas aos seus campos;
- Estabelecer uma ordem lógica de navegação;
- Não provocar automaticamente alteração no contexto;
- Fornecer instruções para entrada de dados;
- Identificar e descrever erros de entrada de dados e confirmar o envio das informações;
- Agrupar campos de formulário;
- Fornecer estratégias de segurança específicas ao invés de CAPTCHA;

ELEMENTOS PADRONIZADOS DE ACESSIBILIDADE DIGITAL (EMAG)

1. Teclas de atalho.
2. Primeira folha de contraste.
3. Barra de acessibilidade.
4. Apresentação do mapa do site.
5. Página com a descrição dos recursos de acessibilidade.

Esses elementos foram padronizados pelo governo federal brasileiro, para facilitar o acesso aos sites, a todas as pessoas.

DESENHO UNIVERSAL - PROJETANDO PARA TODOS

A ideia principal contida no Desenho Universal é: o mundo projetado deve se adaptar o melhor possível a todas as pessoas, ao invés de exigir destas um grande esforço de adaptação.



Estão de acordo com o Desenho Universal, por exemplo, os ambientes que possuem rampas de acesso, banheiros e bebedores adaptados, fraldários, pisos podotáteis, elevadores com áudio e painéis em Braille, etc. Outro exemplo são os filmes que possuem audiodescrição, legendas e tradução para Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS (Cartilha W3C Brasil, 2014).

São sete os princípios do Desenho Universal¹²:

1. Equiparação nas possibilidades de uso: pode ser utilizado por qualquer usuário em condições equivalentes.
2. Flexibilidade de uso: atende a uma ampla gama de indivíduos, preferências e habilidades individuais.
3. Uso simples e intuitivo: fácil de compreender, independentemente da experiência do usuário, de seus conhecimentos, aptidões linguísticas ou nível de concentração.
4. Informação perceptível: fornece de forma eficaz a informação necessária, quaisquer que sejam as condições ambientais/físicas existentes ou as capacidades sensoriais do usuário.
5. Tolerância ao erro: minimiza riscos e consequências negativas decorrentes de ações acidentais ou involuntárias.
6. Mínimo esforço físico: pode ser utilizado de forma eficiente e confortável, com um mínimo de fadiga.
7. Dimensão e espaço para uso e interação: espaço e dimensão adequados para a interação, o manuseio e a utilização, independentemente da estatura, da mobilidade ou da postura do usuário.

Assim, conclui-se que o Desenho Universal, representa a utilização segura e satisfatória de ambientes e objetos, sejam físicos ou virtuais, sem a necessidade de qualquer assistência externa, a todas as pessoas com ou sem deficiência, de forma segura e satisfatória.

Criado em 1988, o termo Assistive Technology surge pela primeira vez na legislação americana, conhecida como Public Law 100-407, que faz parte do American With Disabilities Act. - ADA, um conjunto de leis reguladoras dos direitos das pessoas com deficiência nos Estados Unidos.

¹² (The Center for Universal Design: The Principles of Universal Design, Version 2.0): Compilado por defensores do design universal, listados em ordem alfabética: Bettye Rose Connell, Mike Jones, Ron Mace, Jim Mueller, Abir Mullick, Elaine Ostroff, Jon Sanford, Ed Steinfeld, Molly Sotry e Gregg Vanderheiden.

Com fundamento na legislação do ADA, Cook e Hussey definem Tecnologia Assistiva (TA) como “uma ampla gama de equipamentos, serviços, estratégias e práticas concebidas e aplicadas para minorar os problemas funcionais encontrados pelos indivíduos com deficiência” (COOK e HUSSEY, 1995).

Na Europa, o conceito de Tecnologia Assistiva é, com frequência, também traduzido pelas expressões Ajudas Técnicas ou Tecnologia de Apoio. O Consórcio Empowering Users Through Assistive Technology - EUSTAT, por exemplo, na tradução dos seus documentos para o português, utiliza a expressão Tecnologias de Apoio, que, para ele, “engloba todos os produtos e serviços capazes de compensar limitações funcionais, facilitando a independência e aumentando a qualidade de vida das pessoas com deficiência e pessoas idosas” (EUSTAT, 1999a).

No conceito apresentado pelo Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (SNRIPD), de Portugal: “Entende-se por Ajudas Técnicas qualquer produto, instrumento, estratégia, serviço e prática, utilizado por pessoas com deficiência e pessoas idosas, especialmente produzidas ou geralmente disponíveis para prevenir, compensar, aliviar ou neutralizar uma deficiência, incapacidade ou desvantagem e melhorar a autonomia e a qualidade de vida dos indivíduos” (SNRIPD, 2009).

No Brasil, as expressões “Ajudas Técnicas”, “Tecnologias de Apoio” e “Tecnologia Assistiva”, são sinônimos.

O Comitê de Ajudas Técnicas – CAT, estabelecido pelo Decreto nº 5.296/2004, criado na perspectiva de ao mesmo tempo aperfeiçoar, dar transparência e legitimidade ao desenvolvimento da Tecnologia Assistiva no Brasil, propoe o seguinte conceito para Tecnologias Assistivas:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Site. Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2018).

Esses documentos nacionais e internacionais evidenciam uma compreensão conceitual abrangente, sendo a Tecnologia Assistiva entendida como a aplicação de um conhecimento que se traduz em técnica, procedimento, metodologia ou recurso específico, que buscam ampliar ou proporcionar o desempenho de atividades necessárias e pretendidas por uma pessoa com deficiência ou incapacidade (Brasília, 2009).



São objetivos da Tecnologia Assistiva: proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado, trabalho e integração com a família, amigos e sociedade (SARTORETTO, 2017).

A classificação a seguir, foi escrita originalmente em 1998, por José Tonolli e Rita Bersch. Sua última atualização é de 2017. Ela tem uma finalidade didática e em cada tópico considera a existência de recursos e serviços. Essa proposta de classificação foi desenhada com base nas diretrizes gerais da American With Disabilities Act, em outras classificações utilizadas em bancos de dados de TA e especialmente a partir da formação dos autores no Programa de Certificação em Aplicações da Tecnologia Assistiva – ATACP da California State University Northridge, College of Extended Learning and Center on Disabilities.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004. Brasília: Presidência da República do Brasil, 2004. Planalto. Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em 05/01/2018. Acesso em: 05/01/2018.

BRASIL. Decreto Nº 6.949 de 25 de agosto de 2009. Brasília: Presidência da República do Brasil, 2009. Planalto. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 05/01/2018.

BRASIL. Decreto nº 7.724, de 16 de maio de 2012. Brasília: Presidência da República do Brasil., 2012. Planalto. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-14/2012/decreto/d7724.htm. Acesso em 07/01/2018.

BRASIL. Decreto nº 8.638, de 15 de janeiro de 2016. Institui a Política de Governança Digital no âmbito dos órgãos e das entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Brasília: Presidência da República do Brasil, 2016. Planalto. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8638.htm. Acesso em 09/01/2018.

BRASIL. LEI No 10.048, de 8 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Brasília, 2000. Planalto. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10048.htm. Acesso em: 05/01/2018.

BRASIL. LEI Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2000. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em 05/01/2018. Acesso em: 05/01/2018.

BRASIL. Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Brasília: Presidência da República do Brasil, 2011. Planalto. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm. Acesso em 07/01/2018.

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República do Brasil, 2015. Planalto. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 09/01/2018.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Portaria nº 03 de 07 de maio de 2007. Governo Digital. Disponível em: <https://www.governodigital.gov.br/cidadania/acessibilidade/emag-modelo-de-acessibilidade-em-governo-eletronico>. Acesso em: 07/01/2018.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Logística e Tecnologia da Informação. Instrução Normativa MP/SLTI Nº04, de 12 de novembro de 2010. Governo Digital. Disponível em: <https://www.governodigital.gov.br/documentos-e-arquivos/legislacao/1%20-%20IN%204%20%2011-9-14.pdf>. Acesso em 07/01/2018.

Cartilha Acessibilidade na Web. W3C Brasil, 2014. Disponível em: <http://www.w3c.br/pub/Materiais/PublicacoesW3C/cartilha-w3cbr-cessibilidade-web-fasciculo-I.html>. Acesso em 12/01/2018.

DIAS, Cláudia. Usabilidade na Web: Criando Portais mais Acessíveis. Rio de Janeiro: Editora Alta Books Ltda, 2007. 296p.

eMAG. Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico, 2014. Disponível em <http://emag.governoeletronico.gov.br>. Acesso em: 10/01/2018.

SARTORETTO, Mara Lúcia e Rita Bersch. O que é Tecnologia Assistiva, 2017. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>. Acesso em 17/02/2018.

W3C Escritório Brasil, 2008. Diretrizes de Acessibilidade para Conteúdo Web (WCAG) 2.0. Disponível em: <https://www.w3.org/Translations/WCAG20-pt-br/>. Acesso em: 10/01/2018.

Pontos de Vista em Diversidade e Inclusão

Volume 4

APOIO:

