

EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA: OLHARES DA INCLUSÃO SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM



Cristina Miyuki Hashizume
Fábio Brazier
(Organizadores)

ARCO
EDITORES

Créditos da Capa:

Embora a obra “Composição VI”, de Kandinsky, seja datada de 1910, os historiadores da arte acreditam que a data é apócrifa e que o pintor a datou apenas em 1913. Trata-se de uma composição e simbiose de pinturas puras concebidas pelo pintor anteriormente. Nela, se incluem vários temas, como Ressurreição, o Dia do Juízo Final, o Dilúvio e o Jardim do Éden. Tal combinação é expressa de uma forma extremamente sinestésica. Kandinsky pintou as cores que ouviu. A partir do que sentiu das cores por meio de outros sentidos, sua percepção dos telhados coloridos dos edifícios do Kremlin e suas palavras refletem versos, testemunhando seus talentos únicos. (Fonte: Wiki-art)

Dados: Composition VII (Domínio Público) 1913

Oil on canvas

78.7 × 118.1” (200.0 × 300.0 cm)

Moscow, The State Tretyakov Gallery

Educação e Psicologia: Olhares da inclusão sobre o processo de ensino-aprendizagem

**CRISTINA MIYUKI HASHIZUME
FABIO BRAZIER**

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerot e Silva
Profª. Msc. Jesica Wendy Beltrán
Profª. Dra Fabiane dos Santos Ramos
Dr. João Riél Manuel Nunes Vieira de Oliveira Brito
Profª. Dra. Alessandra Regina Müller Germani
Prof. Dr. Everton Bandeira Martins
Prof. Dr. Erick Kader Callegaro Corrêa
Prof. Dr. Pedro Henrique Witches
Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin
Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler
Profª. Dra. Liziany Müller Medeiros
Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza
Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio
Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch
Prof. Dr. Leandro Antônio dos Santos
Dr. Rafael Nogueira Furtado
Profª. Dra. Angelita Zimmermann
Profª. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação e psicologia [livro eletrônico] :
olhares da inclusão sobre o processo de ensino-
aprendizagem / Cristina Miyuki Hashizume, Fabio
Brazier [organizadores]. -- 1. ed. -- Santa Maria,
RS : Arco Editores, 2021.

PDF

Vários autores

Bibliografia

ISBN 978-65-994894-1-9

1. Aprendizagem 2. Educação 3. Educação -
Finalidades e objetivos 4. Ensino 5. Inclusão escolar
6. Psicologia educacional I. Hashizume, Cristina
Miyuki. II. Brazier, Fabio.

21-65477

CDD-370.15

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Psicologia 370.15

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

É realmente verdade que gratidão gera gratidão e lamúria gera lamúria. [...] Assim, quem vive agradecendo, torna-se feliz; quem vive se lamuriando, caminha para a infelicidade. A frase “Alegram-se que virão coisas alegres”, expressa uma grande verdade.”
(MOKITI OKADA, 1949)

Aos profissionais da educação, aos nossos alunos de graduação e pós: por uma pesquisa que seja transformadora da realidade educacional inclusiva brasileira.

Agradecimento à CAPES pelo financiamento das pesquisas em andamento relatadas nos capítulos do livro.

SUMÁRIO

Introdução: educação inclusiva, cenários e abordagens sobre o ensino e aprendizagem na inclusão.....12

Cristina Miyuki Hashizume

Fábio Brazier

Parte I – INCLUSÃO E POLÍTICAS AFIRMATIVAS: PROBLEMATIZANDO OS GRUPOS MINORITÁRIOS

Capítulo I - Ensaio sobre políticas e ações afirmativas e direitos humanos na inclusão: alinhavos teórico-metodológicos possíveis.....19

Cristina Miyuki Hashizume

Capítulo II - Políticas afirmativas e inclusão: pensando ações afirmativas em relação a alunos com deficiência.....32

Cláudia de Matos Pereira

Capítulo III - O Apoio à maternidade de pessoas com deficiência, o que vem sendo produzido nos anos de 2010 a 2020.....47

Adriana Moreira dos Santos Ferreira

Estefani Vidal Zambi

Fernanda Sobreira Cossate

Capítulo IV - As relações no cotidiano da educação infantil e seu papel no processo de inclusão escolar.....59

Thaíza Vieira Pacheco

Parte II – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: NOVOS OLHARES

Capítulo V - Psicologia Histórico-Cultural: possibilidades de novos significados e sentidos à educação inclusiva.....73

Paloma Roberta Euzébio Rodrigues

Fábio Brazier

Capítulo VI - Atuação do profissional da educação especial na inclusão escolar de alunos com deficiência auditiva.....93

Fabrício Henrique Coelho Vieira

Mailson Matos Marques

Capítulo VII - O lúdico no ensino aprendizado do licenciando surdo.....109

Keila Azevedo Vieira Silva dos Santos

Capítulo VIII - Práticas pedagógicas inclusivas: limites e possibilidades.....117

Maria Amélia do Rosário Santoro Franco

Lisley C. Gomes da Silva

Olga Koti Pires

Parte III – INCLUSÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ESTUDOS CRÍTICOS ACERCA DA DOCÊNCIA, DA MEDICALIZAÇÃO E DAS TERAPIAS

Capítulo IX - Medicalização e inclusão na educação: levantamento preliminar e crítico sobre estudos de neurociências em pesquisas sobre os problemas de aprendizagem.....130

Bianca Rentschler

Evanir Sebastião dos Santos

Raphael Campagnaro Baptista de Sousa

Cristina Miyuki Hashizume

Capítulo X - Desenvolvimento psicomotor e transtornos de aprendizagem na aquisição da leitura e da escrita.....147

Carolina Abdelnur

Laís Alice Oliveira Santos

Capítulo XI - Eficácia da terapia de integração sensorial em crianças com transtorno do espectro autista.....156

Carolina Abdelnur

Introdução: educação inclusiva, cenários e abordagens sobre o ensino e aprendizagem na inclusão

Considerando a complexidade dos fenômenos sociais no contexto contemporâneo e os desafios em relação à garantia de formação com dignidade, equidade e qualidade, a coletânea **“Educação e Psicologia: olhares da inclusão sobre o processo de ensino-aprendizagem”** é resultado do trabalho de diversos pesquisadores da Educação, Psicologia e áreas afins em suas relações com o fazer pedagógico de uma educação inclusiva, promovendo dessa forma um debate acerca de questões relativas à inclusão escolar, que respondam aos desafios do processo educacional inclusivo a partir de um olhar crítico sobre as relações de ensino e aprendizagem na formação de professores, inicial e/ou continuada e em políticas públicas educacionais.

Discutir inclusão nos instiga a refletir sobre questões que permeiam a existência das pessoas com deficiência: estigmatização, segregação, além de processos depreciativos em relação ao corpo e à pessoa como um todo. Atréados a qualificadores como: incapazes, improdutivos, anormais, percebemos a necessidade de problematizarmos esse processo de socialização levando em consideração princípios maiores da sociedade moderna capitalista (ROCHA, 2019). Nessa condição de vulnerabilidade, ou seja, mais suscetível a sofrer desvantagens para mobilidade social, a pessoa com deficiência, e conseqüentemente, a educação inclusiva, deve

se antenar de que a pessoa com deficiência demanda necessidades de diversas ordens para minimizar o contexto de desigualdade e injustiça social e educacional (FARIA, 2020).

Nesse sentido, defendemos uma perspectiva crítica e emancipatória, os processos de inclusão têm levado a políticas e práticas segregacionistas, tendendo a agir de forma contrária ao discurso que defendem e ao que de fato está preconizado nos documentos legais. Nesse sentido, questionar tais processos é importante para que se discuta amplamente os direitos e as possibilidades de efetiva inclusão, em seus mais diversos âmbitos, tais como: social, educacional e tantos outros que compõem a formação humana.

Dessa forma, defendemos a ideia de que sem uma perspectiva crítica e emancipatória, os processos de inclusão têm levado a políticas e práticas segregacionistas, tendendo a agir de forma contrária ao discurso que defendem e ao que de fato está preconizado nos documentos legais. Nesse sentido, questionar tais processos é importante para que se discuta amplamente os direitos e as possibilidades de efetiva inclusão, em seus mais diversos âmbitos, tais como: social, educacional e tantos outros que compõem a formação humana.

Esta obra tem como questão central: quais as possibilidades de se pensar a inclusão a partir de novos olhares que tenham como lentes os aspectos mais amplos da educação e da psicologia?

A questão proposta é discutida e analisada sob a ótica de diferentes experiências construídas durante o desempenho da trajetória investigativa e profissional de seus autores. Assim, a presente obra abarca pesquisas de caráter quanti-qualitativo, bem como ensaios teóricos que estabelecem diálogo a partir de diferentes matrizes teórico-metodológicas da Psicologia, da Educação e de áreas afins, que propõe análises críticas, e ao mesmo tempo indicam caminhos propositivos a respeito da in-exclusão escolar, enquanto processo em construção, ultrapassando debates já superados num passado recente, sobretudo os centrados na deficiência do sujeito e/ou na ausência ou incapacidade.

Nessa perspectiva, o leitor vai perceber que os autores mantiveram uma importante relação política-pedagógica entre as dimensões que compreendem o social e o educacional em busca do aprofundamento do diálogo e da reflexão do que se concebe como educação inclusiva, principalmente, no que se refere diretamente à formação docente, suas práticas e lugares de atuação, para uma educação especial na perspectiva do novo paradigma inclusivo.

Com isso, o propósito é apresentar os processos de inclusão e exclusão como faces de um mesmo fenômeno, devendo-se, portanto, analisar com maior abrangência as práticas escolares e políticas públicas educacionais nessa área em sua complexidade.

Os artigos apresentados nesta coletânea, estão agrupados em três blocos, de acordo com as sub-temáticas abordadas. Na primeira parte, intitulada **“INCLUSÃO E POLÍTICAS AFIRMATIVAS: PROBLEMATIZANDO OS GRUPOS MINORITÁRIOS”**, são apresentados capítulos que se configuram como temáticas centrais da discussão de toda a obra. Abrindo a coletânea, o capítulo I, de autoria de Cristina Miyuki Hashizume, **“Ensaio sobre políticas e ações afirmativas e direitos humanos na inclusão: alinhavos teórico-metodológicos possíveis”**, introduz a discussão sobre as ações afirmativas, que, grosso modo, são reconhecidas como voltadas à erradicação do racismo, mas neste ensaio, é proposta uma visão que se estende para grupos minoritários que devem ser considerados na promoção da equidade escolar e social. Na sequência, Cláudia de Matos Pereira, no capítulo II, **“Políticas afirmativas e inclusão: pensando ações afirmativas em relação a alunos com deficiência”** desenvolve um histórico sobre as políticas afirmativas, legislação e suas relações com a educação inclusiva. Já no capítulo III **“O Apoio à maternidade de pessoas com deficiência, o que vem sendo produzido nos anos de 2010 a 2020”** as autoras Adriana Moreira dos Santos Ferreira, Estefani Vidal Zambi e Fernanda Sobreira Cossate nos apresentam um panorama histórico, identificando o que vem sendo produzido no Brasil nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no período de 2010 a 2020 acerca do tema redes de apoio e suporte às mães de crianças com deficiência, especialmente no processo de escolarização de seus filhos. No capítulo IV **“As relações no cotidiano da educação infantil e seu papel no processo de inclusão escolar”**, Thaíza Vieira Pacheco, analisa a organização do cotidiano de uma sala de aula da Educação Infantil, em uma escola pública, discutindo acerca das relações estabelecidas no contexto escolar diante da inclusão.

A segunda parte do livro, intitulada **“PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: NOVOS OLHARES”**, é composta por quatro capítulos que nos permitem refletir sobre qual é a relação que pode ser estabelecida entre os conceitos de inclusão, formação docente e a organização do trabalho pedagógico nos diferentes níveis de escolarização. Encontram-se, nesta parte, o capítulo V, de autoria de Paloma Roberta Euzébio Rodrigues e Fábio Brazier **“Psicologia Histórico-Cultural: possibilidades de novos significados e sentidos à educação inclusiva”**, em que os autores apresentam e entrelaçam os aspectos do

desenvolvimento humano a partir da abordagem histórico-cultural considerando para tanto as abordagens vigotskianas sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e a atribuição de significados e sentidos nas relações sociais. Os autores Fabrício Henrique Coelho Vieira e Mailson Matos Marques apresentam no capítulo VI: **“Atuação do profissional da educação especial na inclusão escolar de alunos com deficiência auditiva”**, as possibilidades e os desafios de se pensar o agir profissional na educação especial tendo como foco os estudantes com deficiência auditiva. Os autores vão discorrer sobre os aspectos históricos, legais e práticos do fazer profissional nesse contexto. Dando sequência a essa discussão, Keila Azevedo Vieira Silva dos Santos nos apresenta o capítulo VII: **“O lúdico no ensino aprendido do licenciando surdo”**, potencializando a discussão acerca da temática e indicando caminhos possíveis. Encerramos essa parte do livro com o capítulo VIII, **“Práticas pedagógicas inclusivas: limites e possibilidades”**, de autoria de Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, Lisley C. Gomes da Silva, Olga Koti Pires, numa discussão sobre a justiça cognitiva mediada por práticas pedagógicas emancipatórias, críticas e dialógicas, o que contribui para a construção de um espaço aberto que acolha a todos e a diversidade e seja princípio e fundamento democráticos.

A terceira parte do livro, **“INCLUSÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ESTUDOS CRÍTICOS ACERCA DA DOCÊNCIA, DA MEDICALIZAÇÃO E DAS TERAPIAS”**, é composta por três capítulos. O capítulo IX, **“Medicalização e inclusão na educação: levantamento preliminar e crítico sobre estudos de neurociências em pesquisas sobre os problemas de aprendizagem”** de autoria de Bianca Rentschler, Evanir Sebastião dos Santos, Raphael Campagnaro Baptista de Sousa e Cristina Miyuki Hashizume, a partir das publicações dos últimos 10 anos relativas a estudos teórico-práticos sobre neurociência na educação, à luz de referenciais teórico-críticos da inclusão e medicalização dos problemas de aprendizagem; discute-se a saúde (Neurociências) e seu uso na educação como um saber que teria, supostamente, mais legitimidade que o produzido pelos professores. Na sequência, Carolina Abdelnur e Laís Alice Oliveira Santos apresentam o capítulo X **“Desenvolvimento psicomotor e transtornos de aprendizagem na aquisição da leitura e da escrita”**, em que discutem o conceito de aprendizagem motora e suas implicações para o desenvolvimento da habilidade leitora. Encerra as discussões propostas nesta seção o capítulo XI **“Eficácia da terapia de integração sensorial em crianças com transtorno do espectro autista”** no qual, sua autora, Carolina Abdelnur, nos apresenta um levantamento bibliográfico seguido de uma discussão pautada na abordagem da terapia da Integração Sensorial e sua eficácia no

atendimento clínico de crianças autistas.

Para concluir, reportamos-nos a Leontiev, que em sua apresentação da obra “Linguagem e razão humana”, publicada pela Editorial Presença, em Lisboa - Portugal, assim afirma: “É possível que algumas passagens não se compreendam à primeira leitura. A quem isso suceder, peço que leia uma e outra vez. Este não é um livro de leitura recreativa. Há que se meditar sobre o seu conteúdo” (LEONTIEV, 1980, p. 9).

Ensejamos boas reflexões!

Cristina Miyuki Hashizume

Fabio Brazier

REFERÊNCIAS

LEONTIEV, A. Actividade e consciência. In: VILHENA, V. M. (org.). **Práxis**: a categoria materialista de prática social. Volume II. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

FARIA, L. (Org.). **Violências e suas configurações**: vulnerabilidades, injustiças e desigualdades sociais. São Paulo: Hucitec, 2020.

ROCHA, E.F. **Corpo com deficiência em busca de reabilitação?** A ótica das pessoas com deficiência física. São Paulo: Hucitec, 2019.

Parte I

INCLUSÃO E POLÍTICAS AFIRMATIVAS: PROBLEMATIZANDO OS GRUPOS MINORITÁRIOS

DOI: 10.48209/978-01-994894-1-9

ENSAIO SOBRE POLÍTICAS E AÇÕES AFIRMATIVAS E DIREITOS HUMANOS NA INCLUSÃO: ALINHAVOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS POSSÍVEIS

Cristina Miyuki Hashizume

INTRODUÇÃO

As políticas e ações afirmativas têm em seu bojo pensar a possibilidade de reverter o índice de pessoas que foram historicamente alijadas do processo de inserção social. Para aprofundarmos o tema precisamos de uma nova interpretação sobre o conceito de justiça social e para isso precisamos desconstruir o conceito de meritocracia, que defende que ser justo é tratar todos de uma forma igual numa sociedade com tantas desigualdades. Ao tratarmos a todos de uma forma igual, estaremos, na verdade, reproduzindo desigualdades históricas¹ e culturais de nosso país, a partir das políticas que perpassam nossa história de ex-colonizados (DIETRICH, FUKUZAKI, 2017; CARVALHO, 2002).

1 “Histórico” se refere a compreender o acontecimento, em meio a regimes de verdade estabelecidos dentro de um jogo de forças assumidos por distintos campos discursivos, tais como a economia, medicina, psicologia, educação, pedagogia, direito, ciências sociais, entre outros.

Defender que todos devemos ter tratamentos iguais é negar o passado e a atual realidade que trata diferente pretos, mulheres, pessoas com deficiência e classes menos privilegiadas, desconsiderando práticas e políticas que promovem a desigualdade. Atuar sobre tais desigualdades para que estas possam ser sanadas é concretizar um novo projeto de respeito às diversidades. Para tanto, combater a desigualdade pressupõe repor aos grupos discriminados e vitimados na sociedade, seja sob o prisma ético- racial, religioso e outros, a dignidade como ser humano. Por isso teceremos nesse ensaio uma discussão a partir dos direitos humanos e inclusão, perpassados pela proposta das políticas e ações afirmativas.

O presente ensaio faz parte de formações diversas que a autora tem feito, no âmbito de sua atuação na Universidade Aberta do Brasil, nos cursos de especialização em Direitos Humanos e Educação Inclusiva, vinculados à UFABC e financiados pela CAPES desde 2015.

OBJETIVOS

Nosso ensaio objetiva i) refletir sobre as intersecções entre Direitos Humanos, inclusão escolar e ações afirmativas, inserindo o debate da inclusão escolar num âmbito mais amplo, de inclusão social e de direitos; especificamente, ii) reconhecer o estudo das Políticas Afirmativas como instrumental para qualificar o debate sobre as políticas públicas em educação inclusiva; iii) colaborar no debate sobre a formação de professores e no processo de ensino-aprendizagem na educação inclusiva.

Para tanto, apresentaremos as políticas afirmativas, num breve histórico. A seguir, discutiremos brevemente as políticas afirmativas e seu histórico no Brasil e no mundo. A seguir, discutiremos a relação entre as políticas afirmativas com foco em questões sociais e raciais, transpondo para um debate sobre inclusão escolar. O reconhecimento dos alunos com deficiência é importante como grupo minoritários que necessita de políticas e ações afirmativas que lhes garantam a equidade na participação dentro dos espaços sociais e institucionais. Em seguida, situaremos o debate dos Direitos Humanos dentro da discussão da formação de professores para uma educação que seja efetivamente inclusiva e que forme para a cidadania de direitos e deveres. Situar a inclusão escolar dentro de um debate mais amplo sobre inclusão social se faz necessário quando nos referimos à formação de professores. Por fim, concluiremos o texto, com alguns posicionamentos pertinentes à trajetória de formação ao longo dos últimos seis anos em que nos debruçamos sobre o tema, em constante diálogo com alunos, pesquisadores, professores e militantes.

POLÍTICAS AFIRMATIVAS: BREVE HISTÓRICO

Apartir de nossa história, o estado tem mostrado não conseguir garantir direitos reconhecidos na lei à diversidade pela qual é composta a população brasileira.

Historicamente, foi importante, em 2003 quando o governo federal reconhece explícita e publicamente a existência de racismo. Com isso, há um debate em termos de políticas públicas acerca da necessidade de inserção política de segmentos específicos da população, seja nos direitos de saúde, emprego, redes de proteção social e o reconhecimento cultural.

Somente em 2012, com a Lei 12.711 (BRASIL, 2012) e a instituição de cotas na maioria da IES a partir de critérios sócio-econômicos, efetivamente as políticas afirmativas passam a fazer parte do cotidiano nas universidades. A importância desse tipo de ação na universidade se dá pelo motivo alegado na sua implementação, que é o fato de que, é no nível universitário que se materializa a exclusão pregressa por toda a vida estudantil. É o nível educacional que, à época, era visto como fundamental na ascensão social dos jovens, sendo a fase em que se tornava mais aparente a não igualdade de acesso aos direitos educacionais. Apesar do grande avanço na instituição desta lei, não se tinha um padrão de acompanhamento e monitoramento das ações afirmativas. Tal política se deparou com algumas dificuldades em relação a seu monitoramento: a diversidade das IES e de suas ações diversificadas: (IES federais, estaduais e municipais), privadas (com ou sem fins lucrativos; comunitárias, confessionais, filantrópicas). As desigualdades (principalmente no ensino superior) deixaram de se ampliar, estabilizando-se e desmistificando discursos sobre prejuízos na qualidade da educação superior (BATISTA, 2015).

Por outro lado, houve o incremento da contratação e promoção de membros de grupos discriminados no emprego e na educação por via de metas, cotas, bônus, fundos de estímulo, bolsas de estudo, empréstimos e preferência em contratos públicos, determinação de metas mínimas de participação na mídia, na política, reparações financeiras, distribuição de terras e habitação, medidas de proteção a estilos de vida ameaçados e políticas de valorização identitária (FONSECA, 2009; SILVA; BORBA, 2018).

A discriminação positiva, termo cunhado pelos autores portugueses ALMEIDA, TEIXEIRA, MURCHO, (2018) consiste em tratar grupos de forma preferencial, beneficiando-as de modo a compensá-las por terem sido anteriormente vítimas de discriminação. Em muito países, segundo o autor, há leis que explicitamente

reconhecem a importância de se tratar de forma desigual grupos específicos. Em Portugal, por exemplo, uma lei orgânica, de 2006 garante a paridade de sexos nos diferentes espaços políticos. No mesmo país, em 2001, estabelece-se um Decreto-Lei que garante cotas para pessoas com deficiência (5%) em empregos. Frente ao questionamento de se tais leis seriam justas ao favorecer certos grupos, a argumentação que se usa é de cunho moral, já que numa sociedade ordenada e politicamente saudável há a obrigação de promover maior igualdade entre diferentes grupos, sobretudo os que foram alvo de algum tipo de segregação. Quando se posiciona de que a igualdade não está sendo respeitada nessa prática, o argumento é de que, a discriminação positiva, no mínimo, garante que o que se perde (em termos de tratamento igual a todos) é tão importante como o que se ganha (acesso dos grupos minoritários a espaços e instituições sociais). Nesse sentido, numa avaliação geral, trata-se de um passo importante no sentido de garantia de direitos sociais, em que pese haver críticas e ressentimento daqueles que se sentem injustamente em desvantagem, reavivando velhos preconceitos que em nada contribuem para uma cultura de respeito à diversidade (ALMEIDA, TEIXEIRA, MURCHO, 2018).

É importante o resgate de nossa história social brasileira, em que, no passado, ações afirmativas eram praticadas, não com esse nome, por exemplo, quando da imigração de povos vindos do mundo todo, em troca de terras e emprego no Brasil (imigrantes europeus e japoneses) no período pós guerras.

Conceituado como conjunto de políticas de caráter compulsório, com vistas a corrigir erros presentes decorrentes da discriminação do passado, com o objetivo de concretizar a igualdade a bem fundamentais, as políticas afirmativas propõem, portanto, uma sociedade livre, justa e solidária ao objetivar erradicar a pobreza, marginalização e as desigualdades sociais e regionais, promovendo o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Tais medidas podem ser permanentes ou temporárias com vistas a nos levar mais rapidamente na direção de uma sociedade cega às diferenças. Inicialmente, o debate foi em relação à cor [Color blind], mas podemos pensar hoje, em relação a todos os grupos minoritários que não se encontram representados nos diferentes espaços sociais.

As razões que nos levam a defender as políticas e ações afirmativas através da discriminação positiva pode ter pretensões multiculturalistas ou de justiça social (FERES-Jr; CAMPOS, 2018). Oscilando entre um e outro, há uma diversidade de estudos e posições sobre as Políticas afirmativas.

É importante lembrar também que avanços que temos em relação às ações afirmativas são resultados de uma grande luta dos movimentos sociais que incansavelmente demonstraram e denunciaram desigualdades, ao mesmo tempo em que anunciaram a todos possibilidades de tratar essas questões de uma maneira humanizada em que efetivamente as desigualdades fossem reduzidas.

Por fim, as políticas afirmativas oferecem um tratamento diferenciado para reparar e igualar, já que tais desigualdades não se deram por acaso e nem são naturais. Explicitar que políticas públicas, durante um longo período de nossa história, não consideravam ser importante a garantia de políticas voltadas aos negros, mas ao contrário, fomentavam políticas de segregação, marginalização e alijamento dos espaços de ocupação nas diferentes instituições é um importante posicionamento a se demarcar.

Reconhecer, por outro lado, que a ciência exerceu um lugar de saber e poder, no sentido de legitimar que esses espaços fossem ocupados sem a preocupação de se cuidar que a diversidade social e o multiculturalismo fossem garantidos é importante também. Teorias científicas eugenistas afirmavam que quanto mais negro, piores eram suas performances cognitivas, e que quanto mais branco fosse, melhores seriam as possibilidades de avanço social no país. Literatura, algumas leituras da Sociologia, a Medicina e outros saberes no passado ocuparam esse lugar de legitimação desse saber especializado, apresentando-se neutro, natural, e portanto, inquestionável. Tais discursos corroboraram o apagamento da presença de grupos minoritários, não numericamente, mas minorias no sentido de ausência de representatividade social.

DO DEBATE ÉTNICO RACIAL À QUESTÃO DA DEFICIÊNCIA: MESMAS QUESTÕES, MESMOS DILEMAS

É inegável que tal histórico propiciou a abertura da discussão de ações afirmativas e discriminação positiva a partir da classe e racismo para outras interseccionalidades: deficiência, religião, gênero, étnicas.

É importante garantirmos um olhar mais complexo e crítico sobre a inclusão, que deve ser problematizado dentro de um cenário social desigual. Falar de inclusão é questionar também processos de exclusão encontrados em discursos que se pretendem equitativos. Em nossos estudos, baseados em literatura da área, propomo-nos a resgatar nossa consciência perdida, dominada e discriminada no sentido de explicar o presente como uma consequência da história de sucessivos processos de exploração de classes e sujeitos, imbuídos de uma consciência histórica

Na escola, tais questões se colocam cotidianamente, já que presenciamos diferentes práticas, algumas inclusivas, outras segregadoras: falamos dos laudos das crianças, da deficiência, das salas regulares e das salas de recursos e da figura do auxiliar especializado educacional (AEE). Discutir inclusão é defender o direito à educação. Se considerarmos que os alunos com deficiência nem sempre têm garantidos seus espaços de fala, faz-se importante pensarmos em ações afirmativas e discriminação positiva para esse público. Nas práticas “ditas inclusivas” é comum reinar a lógica da vitimização, infantilização, e com isso, a exclusão como estratégias de desarticulação política ou micropolítica de movimentos de pessoas que podem ser protagonistas por terem possibilidade e capacidade de agir por seus deveres e direitos.

Pensar a inclusão significa refletir sobre as emergências do presente, incluindo no debate a rede discursiva e de constituição dos modos de agir no presente mas sem negar o passado escravocrata, colonialista e excludente (HASHIZUME; DIETRICH, 2017).

Geralmente, um estudo sobre inclusão se limita a mapear as políticas, leis, regulamentos, histórias de vida, testemunhos, estatísticas, etc. Tal levantamento histórico e de dados, porém, é condição inicial, mas não devemos nos limitar a ele pois não é suficiente. Em Direitos Humanos, costumamos falar da importância do resgate de nossa consciência perdida, dominada e discriminada que faça explicar o presente como uma consequência da história de sucessivos processos de exploração de classes e sujeitos, imbuindo uma consciência histórica.

Quando falamos de inclusão, mais correto seria utilizarmos o binômio inclusão-exclusão, pois nenhum grupo se enquadra apenas em situação de inclusão OU de exclusão. Trata-se de um processo dinâmico, em que ora os papéis de invertem, ora se transferem de modo que um mesmo sujeito possa ser classificado duplamente em incluído ou excluído. Ao utilizarmos a expressão referida, transferimos à terminologia uma complexidade sobre a realidade que se analisa (LOPES, 2017).

A atuação na inclusão escolar, infelizmente, ainda é permeada por uma simbologia de desideratos salvacionistas, como ações de voluntariado ou doações. Não se trata de se pensar em ações particulares de inclusão, mas discuti-la como técnica de governo sobre a população. A universalização dos direitos humanos e sociais passa pela reflexão e análises desde as relações na sala de aula até práticas e políticas educacionais. Há um projeto de se controlar: os corpos, os comportamentos, as aparências, os gestos que não se enquadram na média esperada. Tal projeto abre espaço para práticas e discursos de intolerância em relação ao que destoa do usual. Práticas autoritárias de hierarquização entre o mais e menos competente ou capaz

nos acompanha como seres humanos, mas especificamente, no Brasil, desde a colonização do povo brasileiro até os dias de hoje. A subsunção de uns contra outros passa a ser uma marca histórica e recorrente na nossa subjetividade. Tal marca, porém, pode ser transformada, se houver um projeto de médio ou longo prazo, em que o professor, amparado em ações bem planejadas, se proponha a formar novas gerações com uma visão mais inclusiva e compreensiva em relação ao respeito e protagonismo de minorias. A construção de uma subjetividade cidadã do sujeito de direitos e deveres deve ser construída, e o professor é um agente privilegiado, que tem o poder de ser um agente multiplicador na formação de futuros cidadãos, desde a educação infantil até o final do ensino médio, além da comunidade escolar como um todo.

Comumente, os estudos sobre inclusão refletem olhares sobre legislação relativas à inclusão (além da LDB, a LBI e outras portarias que atualizaram os direitos de pessoas com inclusão: umas mais antigas e outras mais recentes). O histórico do movimento de conquistas internacional também é bastante abordado como um modo de agregar argumentos no sentido de que estamos avançando no sentido do debate. Porém, é evidente que esse discurso é insuficiente, já que não mobiliza, necessariamente, intelectuais e militantes para ações que ultrapassem uma proposta teórica e legalista sobre o tema (HASHIZUME, 2020a; HASHIZUME, 2021; HASHIZUME; MIRANDA, 2020b).

Mais do que produzir conhecimentos e iniciativas que sejam racional e historicamente importantes, entendemos que devemos construir uma visão sobre a inclusão que inclui diferentes formas de se pensar a igualdade e o respeito pela diversidade, a partir de uma visão crítica sobre a inclusão: pensar a inclusão significa refletir sobre as violações que temos presenciado atualmente, incluindo no debate a rede discursiva e os jogos de interesse que subjazem tal discussão.

Precisamos pesquisar, mas principalmente, discutir como desenvolver a sensibilidade necessária para se construir possibilidades de análises mais efetivas frente às demandas contemporâneas junto à formação de professores, que cada vez mais se mostram em facetas mais complexas.

Nesse sentido, corroboramos aspectos que Candau (2016) apresenta como diretrizes importantes para uma boa formação em Direitos Humanos: conhecer e saber sobre os direitos, a importância do desenvolvimento da autoestima positiva; desenvolvimento de capacidade argumentativa que ajudaria a cada um a se reafirmar como um ser pensante, e por fim, a construção de cidadania ativa e participativa que se opõe à “falsa cidadania” formal e passiva.

É nessa direção que queremos inserir a discussão sobre a pobreza e os direitos, pensando especificamente a inclusão de alunos, cujas condições financeiras os deixam marginalizados dos direitos e cidadania. É como se as teorias de cidadania tivessem sido reformuladas como promessas da modernidade, aparecendo agora como seu avesso, ou seja, com toques de atrasos e anacronismos intoleráveis para os estudiosos em Direitos Humanos.

DIREITOS HUMANOS E INCLUSÃO: POSSIBILIDADES DE ALINHAVOS PARA FOMENTAR UMA NOVA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Estudo sobre Direitos Humanos relatam um discurso, historicamente construído, no sentido de criminalizar a pobreza, associando-a a crimes, sujeira, patologias e não cumprimento das normas. Junto a esse discurso, percebe-se a culpabilização de pessoas pobres e uma visão que torna peculiaridades e características que “fogem ao padrão” como “anomalias” e “patologias”. No caso da inclusão, percebemos que alunos com deficiência matriculados em escolas públicas são alvos, assim como suas respectivas famílias, de patologização e culpabilização por sua deficiência. Nesse sentido, entendemos se tratar de uma questão de Direitos Humanos, tendo em vista que tanto o tratamento digno no acesso à educação é cerceado por práticas que impedem uma relação igualitária e respeitosa em relação ao aluno com deficiência (BORGES, 2018; SALA & RODRIGUES, 2017).

Faz-se necessária a reconstrução do sentido de experiências antes silenciadas, além da formalização de relações humanas mais solidárias e leais, estabelecendo regras das reciprocidades e equivalências por referência a noções sempre em convergência entre a atividade do pensamento e os direitos. No que se refere a esse aspecto, as políticas e ações afirmativas são recursos importantes para a garantia de direitos equânimes para os alunos com deficiência. Discutir as legislações e as formas de se promover a educação inclusiva passa por agir para além da educação. Arelaro (2017) discute de forma mais ampla a relação entre os direitos educacionais e outros direitos sociais mais amplos: habitação, saúde, transporte, como uma ampla rede de respeito à dignidade humana, numa perspectiva mais complexa.

Nesse mesmo sentido, Fidalgo (2018) analisa as relações excludentes que se impõem ante as práticas que deveriam ser de inclusão: denuncia em sua obra um quadro de inclusão que se retrata pela exclusão. Não apenas alunos são excluídos, mas também gestores, professores e pais, por não estarem preparados para atuar

na área, que é multideterminada e demanda atuações complexas e de magnitude.

A formação de professores deve colaborar para esse grande desafio: como problematizar tais questões de modo a trazer o aluno para o protagonismo na situação de aprendizagem? Como fazê-lo dialogar e discutir sobre as questões da realidade não apenas individual, mas principalmente no coletivo, mediando a relação entre cidadão, instituições e Estado? Instrumentalizar o cidadão e o professor com debates sobre os Direitos Humanos e inclusão requer a criação de uma geração que valore novos parâmetros de convívio que consigam incluir todos com respeito. Empoderar o sujeito a partir de tais discussões cria terreno propício para que as pessoas partilhem de um senso coletivo de justiça, colaborando para organizar moções, petições populares, documentos direcionados ao Ministério Público, pensando na justiça social altruísta e coletiva e não apenas em si próprio.

Nesse sentido, é necessária a formação com vistas a valores como o respeito, além da consciência de “ter direito”: a maior parte dos cidadãos latino-americanos tem pouca consciência de que são sujeitos de direito. Tal consciência se apresenta frágil, já que os grupos sociais são diretamente afetados pelo tradicionalismo sócio-cultural e de caráter paternalista-autoritário de políticas ou governos excludentes, que fomentam o apagamento de subjetividades diferentes.

Neste sentido, na perspectiva que assumimos, as estratégias metodológicas dos professores e educadores em geral têm de estar em coerência com a concepção que apresentamos, uma visão contextualizada e histórico-crítica de seu papel (BITTAR, 2008). Ancorados na ética de formar sujeitos de direito, podemos empoderar grupos socialmente vulneráveis e resgatar a memória histórica da luta pelos Direitos Humanos na inclusão escolar, ao instrumentalizarmos de estratégias pedagógicas que privilegiem caminhar na direção do multiculturalismo e respeito à diversidade.

Atuando nas esferas emocionais, cognitivas e sociais, o trabalho de formação docente pode ser fundamental para construir e transformar mentalidades, modos de pensar a profissão docente, além de recuperar uma visão cidadã sobre a inclusão. Ao transformar mentalidades, atitudes, dinâmicas institucionais e práticas cotidianas dos diferentes atores, individuais e coletivos, muda-se também o aluno, as gerações formadas. Esse processo deve sempre respeitar as especificidades dos grupos, das comunidades e os anseios que estas projetam nos espaços de formação onde atuamos.

Sobre o conteúdo que o docente deve abordar na educação inclusiva e direitos Humanos, em primeiro lugar, deve-se desconstruir a visão do senso comum sobre os Direitos Humanos propagada pela mídia aberta. É necessário desconstruir a visão rasa e equivocada de que Direitos Humanos se volta à proteção de “bandidos” para que se possa assumir a perspectiva de que os Direitos Humanos têm relação com a afirmação da dignidade de todas as pessoas, com a defesa do estado de direito e a construção de estratégias de diálogo e negociação para a resolução respeitosa dos conflitos inerentes à dinâmica social e educacional.

É importante também assumir uma concepção em Direitos Humanos e explicitar o que se pretende atingir em cada situação pedagógica concreta. Como é comum se ouvir, a expressão “Direitos Humanos”, assim como o termo “inclusão escolar” está marcada por uma forte polissemia, que também atinge as maneiras de se entender prática em educação inclusiva e Direitos Humanos também. Fazer opções claras sobre em que horizonte se pretende caminhar é fundamental.

Também se faz importante articular ações de sensibilização e de formação, sendo as primeiras, em geral, de curta duração e dirigidas a um público amplo. Os programas de formação de professores em Direitos Humanos focalizam mais em grupos específicos, de número reduzido, e supõem processos sistemáticos com uma duração que permita mudanças significativas de mentalidades, atitudes, valores e comportamentos. Essas duas ações devem ser concebidas como articuladas e necessárias para um trabalho efetivo na inclusão escolar. Ações afirmativas e debate sobre elas são altamente recomendáveis de forma transdisciplinar na formação de educadores.

No que se refere ao trabalho do professor, acreditamos ser de fundamental importância a produção de materiais de apoio, além de registro das ações realizadas e bem aproveitadas, disponibilizando materiais qualificados (embasados teórica e metodologicamente) na formação de professores e alunos. No que tange à formação de professores, acreditamos ser necessária a formação em serviço, ou seja: reconhecer que o saber produzido no debate com os pares é relevante e legitimado como um conhecimento importante para a educação como um todo. Deve ser valorizado como um saber-fazer peculiar e artesanal do professor, e deve acontecer em horário de serviço remunerado, e também deve ser mola motriz para as produções acadêmicas para se refletir teórico-metodologicamente sobre as práticas docentes nos diferentes espaços. É importante recuperar a marca de protagonismo e revitalização de discursos

adormecidos, extrapolando a visão alienada e intolerante, que, infelizmente, vemos recrudescer nos tempos atuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando falamos de inclusão escolar, remete-nos diretamente aos direitos Humanos, tendo em vista que a Declaração dos Direitos do Homem faz referência ao direito de todos serem respeitados em sua dignidade, diversidade, tendo assegurada a possibilidade de se formar no seu maior potencial possível. O que é preconizado na Declaração Universal dos Direitos Humanos vai sendo melhor delineado em legislações posteriores, internacionais e brasileiras, que nos permitem refletir melhor sobre nossas especificidades nacionais.

Nesse capítulo nos propusemos a refletir sobre as intersecções entre Direitos Humanos, inclusão escolar e políticas e ações afirmativas, inserindo o debate da inclusão escolar num âmbito mais amplo, de inclusão social e de direitos. Reconstruímos a história e os marcos dos movimentos sociais que reconhecem as Políticas Afirmativas como instrumental para qualificar a argumentação do debate sobre as políticas públicas em educação inclusiva, propondo o conceito de “discriminação afirmativa” como importante para compreendermos as cotas na educação.

Também debatemos a formação de professores e, indiretamente, o processo de ensino-aprendizagem na educação inclusiva que proponha a ser efetivamente garantidora de direitos. Discutimos as formas de o professor se capacitar no sentido de mobilizar seus alunos para agir e se formar como protagonista de direitos, no que se refere à inclusão escolar. Ter um diagnóstico ou deficiência requer do professor uma formação sensível para construir junto com seus alunos uma subjetividade inclusiva, afirmativa, qualificada e protagonista. Isso significa ensinar direitos aos alunos, fazendo-os praticar, além de construir com eles uma autoestima suficiente para que consigam argumentar objetiva e solidariamente. A formação de professores deve preparar o docente para lidar com as *diferenças* nos seus alunos, sejam quais forem: transtornos, autismo, mobilidade reduzida, cegos, surdos.

Atuar nessa formação de subjetividade é dar protagonismo, e não apagamento, como tem sido feito, dando acesso aos conteúdos e a socialização necessários ao desenvolvimento e aprendizagem infanto-juvenis.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A; TEIXEIRA, C.; MURCHO, D. **Cinquenta lições de Filosofia – 10º ano**. Lisboa: Plátano Editora, 2018.
- ARELARO, L. R. G.; SILVA, S. (Orgs) **Direitos sociais, diversidade e exclusão: a sensibilidade de quem as vive**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.
- BATISTA, N.C. Políticas públicas de ações afirmativas para a Educação Superior: o Conselho Universitário como arena de disputas. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]**. 2015, vol. 23, nº 86, pp. 95-128.
- BITTAR, Eduardo C. B. (coord.). **Educação e Metodologia para os Direitos Humanos**. São Paulo: Quartir Latin, 2008.
- BORGES, J. **O que é encarceramento em massa?** Rio de Janeiro: Letramento, 2018.
- BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.
- CANDAU, V.M. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2016.
- CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil. O longo Caminho**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. Disponível em: <https://necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/CARVALHO-Jos%C3%A9-Murilo-de.-Cidadania-no-Brasil1.pdf> Acesso em: 01 de dezembro de 2020.
- DIETRICH, Ana Maria; FUKUZAKI, Felipe Satoshi. A entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial e as questões humanitárias a respeito dos chamados súditos do Eixo. In: SALA, José Blanes; RODRIGUES, Gilberto M.A. (Orgs.) **Educação em direitos humanos: aproximações teóricas e experiências didáticas – contribuições do Brasil e da Catalunha**. Santo André: EDUFABC, 2017.
- FABRIS, E. T. H.; KLEIN, R. R. (Orgs). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- FERES-Jr.; CAMPOS, L.A. **Ação afirmativa no Brasil? Multiculturalismo ou Justiça social?** Lua Nova. São Paulo, 99, 2016.
- FIDALGO, S. *Linguagem da exclusão e inclusão na escola*. São Paulo: EDUNIFESP, 2018.
- FONSECA, Dagoberto José. **Políticas Públicas e ações afirmativas**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

HASHIZUME, C.M.; DIETRICH, A.M. **Direitos humanos no chão da escola**. Santo André: EDUFABC, 2017.

HASHIZUME, C.M. Trabalho docente na inclusão: biopolítica e direitos humanos. **HUMANIDADES & INOVAÇÃO**, v. 7, p. 1-20, 2020a. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/issue/view/86> . Acesso em 05 abr. 2021.

HASHIZUME, C.M.; MIRANDA, C. J.. Legislação na educação inclusiva: analisando as políticas públicas a partir de dados do censo escolar. **Cadernos de Educação (UMESP)**, v. 19, p. 19-43, 2020b. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/cadernosdeeducacao/article/view/10536/7286>. Acesso em 05 abr. 2021.

HASHIZUME, C.M. Resenha da proposta de decreto 10.502. Política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, de 30 de setembro de 2020. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 56, p. 1-7, e18627, jan./mar., 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/18627/8806> . Acesso em 05 abr. 2021.

LOPES, M. C.; FABRIS. E. H. **Inclusão e educação**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2017.

SALA, José Blanes; RODRIGUES, Gilberto M.A. (Orgs.) **Educação em direitos humanos**: aproximações teóricas e experiências didáticas – contribuições do Brasil e da Catalunha. Santo André: EDUFABC, 2017.

SILVA, P.V.B.; BORBA, C.A. Políticas afirmativas na pesquisa educacional. **Educar em Revista**. V.34, n.69, mai/jun., 2018.

DOI: 10.48209/978-02-994894-1-9

POLÍTICAS AFIRMATIVAS E INCLUSÃO: PENSANDO AÇÕES AFIRMATIVAS EM RELAÇÃO A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Claudia de Matos Pereira

INTRODUÇÃO

Ao pensar em políticas afirmativas e ações afirmativas, dados demonstram que se pensa em cotas, mas, são ações significativas e que podem beneficiar os alunos com deficiência. Neste contexto, observa-se a necessidade de aprofundar as pesquisas sobre o tema, que se relaciona com a ação afirmativa dos dias de hoje. Esse assunto é relativamente novo e tem se tornado cada vez mais importante, a Constituição Federal de 1988, mencionou a obrigação do Estado de proporcionar igualdade por meio de ações afirmativas. Esta disposição constitucional é vinculativa para legisladores, e desta forma o Estado deve oferecer ativamente as mesmas condições e oportunidades para aqueles grupos cujos direitos foram esquecidos na história.

Atualmente, em teoria, a discriminação com base no gênero, orientação sexual, raça e contra pessoas com deficiência é proibida. O desenvolvimento da

sociedade e o desenvolvimento do sistema jurídico permitiram-nos explicar o princípio da igualdade a partir de dois aspectos. É proibida a implementação de formas de tratamento diferenciado nos termos da lei, bem como materiais que permitam ou mesmo requeiram tratamento igual e desigual, no âmbito do grau de desigualdade, ou seja, da legalidade do princípio da igualdade, legalizar o tratamento desigual, desde que tenha por finalidade a aceitação legal, ou seja, proporcionar igualdade de oportunidades e condições, essa discriminação positiva se realiza por meio de ação afirmativa. A princípio, isso parece contraditório, mas em uma análise mais profunda, o significado de igualdade pode ser compreendido.

As pessoas com deficiência fazem parte de um grupo minoritário, não há dúvida de que se encontram em um estado de exclusão social e foram discriminadas na história, portanto, a ação afirmativa é necessária em benefício de seus direitos básicos, garantidos pela Carta Magna. Para tanto, é adequado analisar essas ações afirmativas, focalizando principalmente os direitos e as violações das pessoas com deficiência nos campos da educação, do trabalho e da participação política, direitos esses que estão, direta ou indiretamente relacionados à efetivação dos direitos de outros, vinculados ao princípio da igualdade da Constituição.

POLÍTICAS AFIRMATIVAS E AÇÕES AFIRMATIVAS EM BENEFÍCIO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Para iniciar os conceitos e debates sobre as políticas afirmativas se faz necessário o esclarecimento de suas interpretações jurídicas, as quais geram polemicas nos debates públicos, as polemicas geradas são sobretudo pelo caráter de discriminação positiva. Categorizando uma contradição, pois o combate à discriminação se utiliza dos mesmos critérios discriminatórios, pela categorização do indivíduo, seja pela cor de pele, ou por deficiência do indivíduo, por exemplo. Neste contexto, pode-se afirmar que as ações afirmativas ferem o princípio de isonomia, que tem por base o tratamento igualitário de todos os indivíduos.

Igualdade consiste em tratar igualmente os iguais, com os mesmos direitos e obrigações, e desigualmente os desiguais, na medida de sua desigualdade. Tratar igualmente os desiguais seria aumentar a desigualdade existente. Nem todo tratamento desigual é inconstitucional, somente o tratamento desigual que aumenta a desigualdade naturalmente já existente. Não teria sentido conceder benefícios de forma igual para os que necessitam e para os que não necessitam da assistência do poder público. (PINHO, 2011, p.124)

Por sua vez as políticas afirmativas denunciam que a isonomia é uma ideologia, e que todos são diferentes, e ao longo da vida essas diferenças são reforçadas no

intuito de garantir as estruturas de poder e distinção social. De acordo com Kellough (2006), as políticas afirmativas têm diferentes abordagens e buscam assumir ações mais amplas para a discussão a não-discriminação e a igualdade de direitos, destacando a educação como área onde se emprega a maioria dessas ações em que o ponto fundamental é a inserção social das minorias.

Políticas de ação afirmativa são medidas públicas ou privadas, de caráter coercitivo ou não, que visam promover a igualdade substancial, através da discriminação positiva de pessoas integrantes de grupos que estejam em situação desfavorável, e que sejam vítimas de discriminação e estigma social. Elas podem ter focos muito diversificados, como as mulheres, os portadores de deficiência, os indígenas ou os afrodescendentes, e incidir nos campos mais variados, como educação superior, acesso a empregos privados ou cargos públicos, reforço à representação política ou preferências na celebração de contratos. (SARMENTO, 2007, p. 202)

Para melhor compreensão do contexto é necessário definir os conceitos a seguir, de ações afirmativas, políticas afirmativas e da discriminação positiva: Segundo Sarmiento (2007), ação afirmativa, trata-se de um programa e medida especial adotado e dirigido pelo Estado ou organização privada e que visa corrigir as desigualdades e promover a igualdade de condições. A ação afirmativa visa promover a representação de determinados grupos e pessoas, geralmente nas áreas de trabalho, cultura e educação, a fim de redistribuir oportunidades. Já as políticas afirmativas são orientadas e planejadas pela agenda de ação afirmativa e, na prática, procuram às vezes até usar recursos discriminatórios positivos para implementar a proteção de direitos e de minorias étnicas, raciais ou de gênero.

Cruz (2003) conceitua as ações afirmativas da seguinte maneira:

As ações afirmativas podem ser entendidas como medidas públicas e privadas, coercitivas ou voluntárias, implementadas na promoção/integração de indivíduos e grupos sociais tradicionalmente discriminados em função de sua origem, raça, sexo, opção sexual, idade, religião, patologia física/psicológica etc. (CRUZ, 2003, p.1985)

De acordo com Sarmiento (2007), a discriminação positiva refere-se ao tratamento deliberado desigual entre os candidatos, é a preferência de pessoas em grupos habitualmente discriminados. Em outras palavras, discriminação positiva significa selecionar e recrutar pessoas de grupos antes desfavorecidos, visando acelerar o processo final, que tornará a sociedade mais igualitária. Sobre as políticas afirmativas e a igualdade de oportunidades, Gomes (2001) retrata que não basta somente proibir a discriminação, e a importância de se criar igualdade, sobre o contexto de unir várias ações e diversos programas.

Imperiosa, portanto, era a adoção de uma concepção substancial da igualdade, que levasse em conta (...) também certos comportamentos inevitáveis da convivência humana, como é o caso da discriminação. Proibir a discriminação

não era bastante para se ter a efetividade do princípio de igualdade jurídica. Isso é só a vedação da desigualdade, mas não garante igualdade jurídica. (GOMES, 2001, p.4)

A igualdade de oportunidades é a base de vários programas que visam garantir a supressão da desigualdade. No entanto, uma política que proíbe a discriminação pode não ser suficiente, razão pela qual certas medidas precisam ser estabelecidas para garantir a concretização formal dessa igualdade. Portanto, o conceito de igualdade de condições é mais completo do que o conceito de igualdade de oportunidades e abrange os novos requisitos para a igualdade. Pinho (2011) assim explana sobre o assunto:

O direito à igualdade consiste em afirmar que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (CF, art. 5º, caput). Não se admite discriminação de qualquer natureza em relação aos seres humanos. Esse princípio vem repetido em diversos dispositivos constitucionais, realçando a preocupação do constituinte com a questão da busca pela igualdade em nosso país. O preâmbulo já traz a igualdade como um dos valores supremos do Estado brasileiro. O art. 3º traz como uma das metas do Brasil a erradicação da pobreza e da marginalização, a redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do “bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outra forma de discriminação”. (PINHO, 2011, p.123)

De acordo com Hashizume (2020), a constituição de 88 representa um marco legal de fortalecimento de movimentos da educação no Brasil, as cotas para pessoas com deficiências no serviço público foram consagradas pela constituição de 88, onde também se assegura o direito dos povos indígenas, em 2007, o Governo Federal instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, que reconhece formalmente as especificidades desses grupos e garante seus direitos territoriais e socioeconômicos e a valorização de sua cultura.

Sobre as ações afirmativas no artigo. 3º e seus incisos da Constituição da República de 1988 fundamentam como objetivos a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, capaz de garantir o desenvolvimento do país, erradicando a pobreza e a marginalização, e reduzir as desigualdades sociais e regionais, através da promoção do bem a todos sem preconceitos de origem, raça, cor, idade e qualquer outra forma discriminatória.

A Constituição Brasileira de 1988 não se limita a proibir a discriminação, afirmando a igualdade, mas permite também a utilização de medidas que efetivamente implementem a igualdade material, como é o caso das ações afirmativas. A compreensão dos conceitos é extremamente importante, pois no Brasil o debate sobre ações afirmativas é equivocado, onde as ações afirmativas se confundem com

o sistema de cotas, que na verdade é um modo de implementação de ação afirmativa, mas, que não se mostra suficiente na garantia de igualdade do grupo favorecido, sendo necessárias ações diversas em prol da garantia da igualdade para todos.

A Lei Maior é aberta com o artigo que lhe revela o alcance: constam como fundamento da República Brasileira a cidadania e a dignidade da pessoa humana, e não nos esqueçamos jamais de que os homens não são feitos para as leis; as leis é que são feitas para os homens. Do artigo 3º vem-nos luz suficiente ao agasalho de uma ação afirmativa, a percepção de que o único modo de se corrigir desigualdades é colocar o peso da lei, com a imperatividade que ela deve ter em um mercado desequilibrado, a favor daquele que é discriminado, que é tratado de forma desigual. (MELO, 2001, p. 88)

A partir da década de 2000 foram desenvolvidas políticas afirmativas na garantia dos direitos da população negra, tais como o Estatuto da Igualdade Racial, Lei de cota no ensino superior, as Leis 10.6939/03 e 11.645/08, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Em 2014, a Lei 12.990, instituiu a reserva de 20% das vagas no serviço público federal para a população negra.

Constituem medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis [...] As ações afirmativas, como políticas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado de discriminação cumprem uma finalidade pública decisiva para o projeto democrático: assegurar a diversidade e a pluralidade social. Constituem medidas concretas que viabilizam o direito à igualdade, com a crença de que a igualdade deve moldar-se no respeito à diferença e à diversidade. Por meio delas transita-se da igualdade formal para a igualdade material e substantiva”. (PIOVESAN, 2011, p.49)

Apesar de serem a grande maioria populacional no país, mulheres e negros, junto com povos indígenas, deficientes, homossexuais, travestis e transgêneros, entre outros, são considerados minorias na sociedade quando analisamos os direitos conquistados e a representatividade. A proibição da discriminação apenas proíbe a desigualdade, os juristas que defendem as ações afirmativas garantem que é necessário conceder privilégios judiciais compensatórios, fundamento para corrigir os efeitos adversos da discriminação racial. Nesse sentido, ao adotar regimes preferenciais para determinados grupos sociais historicamente marginalizados, essas sociedades passam a promover a “compensação” pelas injustiças cometidas no passado contra seus antepassados, o que reflete na sociedade atualmente em forma de desigualdade.

temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza.

Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003, p.56)

O princípio geral da igualdade perante a lei tem sido questionado esta ideia vai surgindo aos poucos, onde o Estado não deve somente suprimir uma discriminação com uma atitude negativa, mas deve ter um papel ativo nas relações socioeconômicas, de forma a garantir dignidade, para aqueles que são oprimidos por um sistema que os desvaloriza. O Brasil alcançou a igualdade formal porque a lei não prevê tratamento diferenciado para pessoas e situações.

O combate às injustiças praticadas em nosso país, produzidas pela discriminação e pelo preconceito, demanda a implementação de ações e de políticas mais efetivas. As políticas afirmativas aparecem neste contexto como uma das alternativas que precisam ser debatidas e experimentadas. (PANIZZI, 2004, p.7)

Hoje, o que a Constituição Federal busca é que as pessoas em situação de desigualdade, que não têm igualdade de condições ou oportunidades, tenha a sua condição de equidade garantida por meio de ações afirmativas. É nesse ponto que existe uma conexão entre igualdade e ação afirmativa, em que as ações afirmativas têm como função principal proporcionar a igualdade de oportunidades aos grupos discriminados por suas características sejam elas étnicas, sociais, gênero, raça ou deficiência.

A Constituição de 1988 adotou a expressão “pessoa portadora de deficiência” em consequência da forte movimentação do segmento à época da Assembleia Constituinte. Pretendiam os ativistas da causa, naquela ocasião avançar em face do que legislação brasileira até então expressava em palavras como “inválidos”, “incapazes”, “pessoas deficientes”. Friso que não se trata apenas de palavras indesejáveis, mas o que nelas se faz nefasta foi a ideia de que os impedimentos físicos, mentais, intelectuais e sensoriais acarretavam imediata exclusão dos cidadãos que os apresentavam, sendo-lhes dedicada, quando muito, uma atenção meramente assistencialista e insuficiente mesmo para lhes garantir condições mínimas de dignidade, autonomia e independência. (FONSECA, 2012, p.22)

A legislação a favor das pessoas com deficiência costuma abranger os mesmos direitos concedidos a todos pela Constituição Federal, ela estipula que “todos são iguais perante a lei”, ou seja, todos têm os mesmos direitos. Portanto, reafirmando o direito das pessoas com deficiência, o objetivo das leis é promulgado ou deve ser promulgado para garantir a aplicação desses direitos. Em alguns casos, por omissão da lei, nem sempre é o caso, mas na maioria dos casos, a lei não é cumprida.

A despeito da situação de exclusão social pelos portadores de deficiência, não há como negar a existência de um número expressivo de normas de conteúdo afirmativo em seu favor, o que [...] não ocorre com as demais minorias. Todavia,

o mais comum é que essas normas não tenham reconhecimento pelo Estado de sua efetividade jurídica... (CRUZ, 2003, P.248)

É necessário salientar que a legislação por si só não pode eliminar a discriminação ilegítima, nem pode acabar com a exclusão social das pessoas com deficiência. Para a efetivação das ações afirmativas exigidas pela lei e novas medidas para a efetivação dos direitos assim defendidos, é necessária uma intervenção ativa no poder público. Para tanto, recursos públicos devem ser competentes nessa área de forma responsável e séria. O preconceito é um dos fatores que dificultam a integração das pessoas com deficiência na sociedade, por isso, neste processo, é importante divulgar o conhecimento sobre as pessoas com deficiência e realizar campanhas de eliminação do preconceito e mudança de consciência, sendo a educação ponto fundamental para que essas ações afirmativas sejam efetivas no país.

AS AÇÕES AFIRMATIVAS E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Pessoas com deficiência fazem parte de um grupo minoritário que precisa de ações afirmativas para cumprir plenamente seus direitos fundamentais. Historicamente, pessoas com algum tipo de deficiência foram expulsas do convívio social por motivos de misticismo e ocultismo, a pretexto de protegê-las, foram isoladas pelas próprias famílias. A preocupação com os direitos das pessoas com deficiência é muito recente, haja vista a antiguidade do problema que acompanha o homem desde seus primórdios. O direito a educação das pessoas com deficiência é previsto a partir do art. 27 da Lei Brasileira de Inclusão, que assim preceitua:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (BRASIL, 2015)

De acordo com Oliveira, Mello e Issa (2012, p. 344) “A educação tem um papel fundamental na consolidação da mobilidade, pois deve colocar todos no mesmo ponto de partida, proporcionar a todos os cidadãos a oportunidade de estudo, fundamental, médio ou superior.” Durante muito tempo, a educação foi um privilégio de um pequeno número de pessoas, devido às suas necessidades especiais e preconceitos, os portadores de deficiência tiveram e têm ainda mais dificuldades neste ambiente. A atenção à educação para essa parcela da população é recente.

... o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais garantindo: - Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; - Atendimento educacional especializado; - Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; - Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; - Participação da família e da comunidade; - Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e - Articulação Inter setorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14)

De acordo com Fávero (2007), existe uma crescente necessidade de um sistema educacional inclusivo, demonstrando-se, que não necessariamente será o fim do ensino especializado, ou seja, aquele disposto aos alunos com necessidades educacionais especiais, mas a ideia de que este deve ser reestruturado para que não seja substitutivo do direito ao acesso ao ensino comum e regular. Um dos princípios a serem realizados pela política afirmativa é promover mudanças na cultura, no ensino e na ordem psicológica, de forma que a supremacia e a subordinação de um grupo em relação a outro ser diminuída até ser extinta.

O artigo 208, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirma que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Nos artigos 205 e 206, afirma-se, respectivamente, “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. (BRASIL, 1988)

Com a Lei 9.394, de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em vigor tem um capítulo específico para a Educação Especial. Nele, afirma-se que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”. Também afirma que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular”. Além disso, o texto trata da formação dos professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Segundo Fávero (2007), embora ações afirmativas tenham sido realizadas na forma de cotas para pessoas com deficiência na área de educação e trabalho, a taxa de participação dessas pessoas ainda é muito baixa neste ambiente. A acessibilidade e o preconceito dificultam o ingresso no ensino superior e o desenvolvimento do

mercado de trabalho. O custo de adequação de locais e meios disponíveis, não cumprimento de outros direitos, e o tempo para que isso aconteça é lento, menor do que o esperado e, na maioria dos casos, não há condições dignas de pesquisa e trabalho. Politicamente, ações afirmativas que beneficiam a comunidade estão sendo realizadas, mas, muitas pessoas não conseguem ter acesso eficiente tendo seus direitos atendidos.

Tabela 1: Dados de matrículas da Região Sudeste referente ao ano de 2016.

Idade	Tipo de Instituição	Alunos PcDs	Alunos em Salas Especiais	Total de Matrículas
0-4	Total	1.028	50	104.326
	Federal	7	-	124
	Estadual	-	-	54
	Municipal	683	3	70.782
	Privada	338	47	33.366
5-9	Total	8.140	190	365.411
	Federal	27	-	605
	Estadual	263	-	14.189
	Municipal	6.156	19	256.251
	Privada	1.694	171	94.366
10-14	Total	11.173	294	336.532
	Federal	8	-	1.345
	Estadual	885	-	33.486
	Municipal	8.161	45	211.217
	Privada	2.119	249	90.484
15-19	Total	5.271	164	187.394
	Federal	141	-	12.723
	Estadual	1.097	-	66.795
	Municipal	3.007	35	54.592

	Privada	1.026	129	53.284
20-24	Total	810	115	21.502
	Federal	26	-	2.456
	Estadual	206	-	8.486
	Municipal	351	37	4.990
	Privada	227	78	5.570
25-29	Total	287	75	9.514
	Federal	3	-	1.143
	Estadual	34	-	3.253
	Municipal	130	20	2.210
	Privada	120	55	2.908
30-32	Total	116	41	4.038
	Federal	1	-	472
	Estadual	13	-	1.324
	Municipal	49	10	975
	Privada	53	31	1.267

Fonte: a autora, com base no Censo Escolar- INEP (2016)

De acordo com os dados do Censo escolar divulgados pelo INEP (2016), referente as matrículas de 2016, de alunos de 0 a 32 anos, foram 26.825 alunos portadores de deficiência ou superdotação matriculados nas escolas da região sudeste, destas matrículas 929 estão em escolas especializadas, ou seja, não ocupam as salas regulares, pode-se dizer que 96,54% dos alunos estão em salas regulares na região sudeste.

Tabela 2: Dados de matrículas da Região Sudeste referente ao ano de 2020.

Idade	Tipo de Instituição	Alunos PcDs	Alunos em Salas Especiais	Total de Matrículas
1-4	Total	289	20	34.583
	Federal	4	-	148
	Estadual	-	-	-
	Municipal	174	-	14.815
	Privada	111	20	19.620
5-8	Total	4.324	165	258.273
	Federal	37	-	715
	Estadual	18	-	462
	Municipal	3.089	11	122.071
	Privada	1.180	154	135.025
9-12	Total	11.122	564	412.659
	Federal	59	-	2.397
	Estadual	68	-	3.057
	Municipal	8.790	117	225.383
	Privada	2.205	447	181.822
13-16	Total	7.837	663	261.560
	Federal	67	-	3.203
	Estadual	107	-	4.434
	Municipal	5.565	144	115.500
	Privada	2.098	519	138.423
17-20	Total	2.655	571	69.355
	Federal	162	-	15.497
	Estadual	71	-	3.222

17-20	Municipal	1.288	122	8.751
	Privada	1.134	449	41.885
21-24	Total	606	372	4.119
	Federal	24	-	1.082
	Estadual	14	-	901
	Municipal	273	123	765
	Privada	295	249	1.371
25-28	Total	392	317	1.924
	Federal	2	-	279
	Estadual	6	-	490
	Municipal	151	101	383
	Privada	233	216	772
29-32	Total	278	229	1.201
	Federal	4	-	156
	Estadual	1	-	211
	Municipal	102	70	269
	Privada	171	159	565

Fonte: a autora, com base no Censo Escolar- INEP (2020)

De acordo com os dados do Censo escolar divulgados pelo INEP (2016), referente as matrículas de 2020, de alunos de 0 a 32 anos, foram 27.503 alunos portadores de deficiência ou superdotação matriculados nas escolas da região sudeste, destas matrículas 2.901 estão em escolas especializadas, ou seja, não ocupam as salas regulares, pode-se dizer que 89,45% dos alunos estão em salas regulares na região sudeste. Em análise dos dados pode-se averiguar que de 2016 para de 2020, houve um aumento de matrículas em salas especializadas no país, desta forma dificultando a inclusão e convívio destes alunos em salas regulares. O número de alunos em salas especializadas mais que triplicou, e em todas as faixas escolhidas, esse atendimento é maior em instituições privadas.

Para algumas instituições, o fato de receber o aluno especial e matriculá-lo representa uma forma de inclusão, quando de fato não é assim que pode ser denominada. Para haver inclusão é necessário que haja aprendizagem e participação social, e isso traz a necessidade de rever os nossos conceitos sobre currículo. (SERRA, 2008, p. 33)

Em 2020, houve mudanças nas leis, publicado no dia 30 de setembro de 2020, que institui a nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE), traz mudanças que afetam a inclusão, trazendo as escolas especializadas como forma de alcançar a inclusão, mas, se comparado com os avanços alcançados com a inclusão nas salas regulares desses alunos. Entende-se por Educação Inclusiva o processo de inclusão de todos os estudantes, inclusive os PcDs, em estabelecimentos de ensino regular, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, sendo que nesta inclusão a escola deve privilegiar projetos para um efetivo atendimento dos seus alunos.

Este aumento de matrículas em atendimentos especializados pode ser justificado pelas novas políticas públicas nas demandas de alunos com PcDs no Brasil, sendo a inclusão realizada através da vivência destes alunos com os demais nas salas regulares, onde todos teriam um ganho, no ponto de vista de respeitar as diferenças e viver em harmonia, respeitando e não discriminando nenhum indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, pode-se afirmar que as ações afirmativas, podem sim, ser um importante instrumento de inclusão social, e de promoção desta na educação às pessoas com deficiência. As ações afirmativas como instrumento de inclusão na educação para pessoas com deficiência promovendo a igualdade material, de forma a proporcionar o efetivo gozo dos mesmos direitos e oportunidades das demais pessoas da sociedade, para que seja possível o desenvolvimento das potencialidades e habilidades das pessoas com deficiência, desde que atendidas em suas necessidades mínimas, para que não existam direitos separados, e sim, a perspectiva de eliminação futura de políticas garantidoras de igualdade, pois será alcançado o direito para todos.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL, 2015, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 25/04/2021

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1998. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC. SEESP. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em 25/04/2021

CRUZ, Álvaro Ricardo de Sousa. **O Direito à Diferença - As ações afirmativas como mecanismo de inclusão social de mulheres, negros, homossexuais e pessoas portadoras de deficiência**. Belo Horizonte. Del Rey, 2003.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **O direito a uma educação inclusiva**. In: Deficiência no Brasil: uma abordagem integral dos direitos das pessoas com deficiência. Organização de Maria Aparecida Gurgel, Waldir Macieira da Costa Filho, Lauro Luiz Gomes Ribeiro. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. **O novo conceito constitucional de pessoa com deficiência: um ato de coragem**. In: FERRAZ, Carolina Valença; LEITE, George Salomão; LEITE, Glauber Salomão; LEITE, Glauco Salomão. (coords.). Manual dos Direitos da Pessoa Com Deficiência. São Paulo: Saraiva, 2012.

GOMES, Joaquim Barbosa. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social**. A experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

HASHIZUME, C.M.; MIRANDA, C. J. **Legislação na educação inclusiva: analisando as políticas públicas a partir de dados do censo escolar**. Cadernos de Educação (UMESP), v. 19, p. 19-43, 2020. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/cadernosdeeducacao/article/view/10536/7286>. Acesso em 18 abr. 2021.

INEP. Censo Escolar MEC/Inep. 2016. CENSO ESCOLAR. Disponível em: [http://CensoEscolar — Inep \(www.gov.br\)](http://CensoEscolar—Inep(www.gov.br)). Acesso em: 25/04/2021.

INEP. Censo Escolar MEC/Inep. 2020. CENSO ESCOLAR. Disponível em: [http://CensoEscolar — Inep \(www.gov.br\)](http://CensoEscolar—Inep(www.gov.br)). Acesso em: 25/04/2021.

ISSA, Tiago Santos; MELLO, Giovanna Cunha; OLIVEIRA, Mário Ângelo. **O Direito Fundamental à Educação em Face das Ações Afirmativas**. Espaço Jurídico. Joaçaba, v.13, n 2, p. 337-352, jul./dez. 2012.

KELLOUGH, **Understanding Affirmative Action: Politics, Discrimination, And the Search for Justice Broché**: 200 pages; Washington, DC: Georgetown University Press, 2006.

MELO, Marco Aurélio. **Ótica Constitucional**: a igualdade e as Ações Afirmativas. Palestra proferida no Seminário Discriminação e Sistema Legal Brasileiro, promovido pelo Tribunal Superior do Trabalho, em 20 de novembro de 2001. Disponível em: <http://www.mpt.gov.br/noticias2/novembro2001/209-1anexo4.doc>.

SILVA, Selênia Gregoy Luzzi. **Ações Afirmativas**: um instrumento para promoção da igualdade efetiva. 2010. 157 f. Dissertação de Mestrado em Direito, Relações Internacionais e Desenvolvimento. Pró Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Acesso em 25/04/2021.

PANIZZI, Wrana Maria. Apresentação. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Valorizando a diversidade**. Porto Alegre, 2004. (Prefácio, Pós-fácio/ Apresentação).

PINHO, Rodrigo Cezar Rebello. **Teoria Geral da Constituição e Direitos Fundamentais**. 11 ed. vol. 17. São Paulo: Saraiva, 2011.

PIOVESAN, Flavia. **Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos**. In Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0435124.pdf>> Acesso em 13/04/2021.

SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Introdução.

SARMENTO, Daniel. **A igualdade Étnico-Racial no Direito Constitucional Brasileiro: Discriminação “De Facto”, Teoria do Impacto Desproporcional e Ação Afirmativa**. in CAMARGO, Marcelo Novelino (org.). **Leituras Complementares de Constitucional: Direitos Fundamentais**. 2º Edição. Bahia: Editora Juspodivm. 2007.

SERRA, Dayse. **Inclusão e ambiente escolar**. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (Orgs). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008

DOI: 10.48209/978-03-994894-1-9

O APOIO À MATERNIDADE DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, O QUE VEM SENDO PRODUZIDO NOS ANOS DE 2010 A 2020

*Adriana Moreira dos Santos Ferreira
Estefani Vidal Zambini
Fernanda Sobreira Cossate*

AS QUESTÕES QUE ENVOLVEM A MATERNIDADE DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

O campo de estudos e pesquisas sobre a educação de crianças com deficiências nos demonstra, no que se refere aos aspectos históricos do movimento pela inclusão social e escolar de tais crianças, que o modo da sociedade tratá-las acompanha as transformações sociais e históricas ocorridas, indo desde práticas de extermínio e abandono, passando pela institucionalização, a integração e a educação especial (OLIVEIRA, 2013).

A proposta da educação inclusiva¹, tal qual a conhecemos, começa a ganhar

¹ Concepção de ensino que visa garantir o direito de todos à educação. Pressupõe a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, de modo a garantir o acesso, permanência e a aprendizagem de todos, sem exceção.

força no Brasil a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que “garantiu a igualdade de condição de acesso e permanência na escola e o atendimento às pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino” (ANACHE, 2007, p. 214). Em conformidade com o disposto na Carta Magna, outras leis foram implementadas no país, entre as quais citamos o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, em que a Educação Especial¹ alcançou status de modalidade de ensino.

A inclusão, como paradigma que norteia a educação inclusiva e, conseqüentemente, a educação especial em nosso país, “prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática” (MANTOAN, 2003, p. 16). Assim, é indispensável a eliminação das barreiras que impedem o acesso a oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem, pela adoção de práticas de ensino adequadas às necessidades educacionais dos educandos, com ou sem deficiências, sem discriminações.

Ao tratar do direito fundamental da educação, a Constituição Federal de 1988, no Art. 205, dispõe que a educação “*direito de todos e dever do Estado e da família*, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa [...]” (BRASIL, 1988, *grifo nosso*). Como é possível perceber, a integração família e escola é fundamental no processo educativo da criança com ou sem deficiência. Para que a escola obtenha êxito em sua tarefa de educar, ela necessita do apoio da família que, como instância primária de socialização e educação/formação da criança possui relevante papel para a efetivação da inclusão escolar do aluno, com ou sem deficiência.

Família e escola, portanto, têm função complementar quando se trata da educação, cabendo à família, sobretudo, o dever de garantir os cuidados primários de sobrevivência às crianças, bem como o dever de educá-las para o desempenho de seus papéis sociais, de acordo com os valores vigentes em determinada cultura. À escola, por sua vez, cabe a socialização do saber científico/acadêmico, formalizado, historicamente acumulado. Guardadas as suas especificidades, com objetivos distintos, que se interpenetram, escola e família compartilham a tarefa de preparar as jovens gerações para o exercício da cidadania. Contudo, a relação família e escola é frequentemente atravessada por encontros e desencontros, em um movimento de culpabilização, e não de responsabilização compartilhada (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010).

1 Modalidade de educação oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

dinâmica familiar, uma vez que os pais se veem diante da necessidade de reajustar a rotinadiária da casa em função do bebê, o que traz também alterações na dinâmica do relacionamento conjugal. O casal, agora, precisa discutir não só a sua relação, como a relação entre pais e filhos e a divisão de tarefas entre eles. Quando há o nascimento de um filho com deficiência a referida alteração na dinâmica familiar se acentua devido à pouca experiência no cuidado da criança com deficiência e às preocupações em relação ao atendimento adequado às suas necessidades (SANTOS, 2012), gerando impactos que abarcam, segundo Coutinho (2017, p. 45)

desde aspectos financeiros até aqueles relacionados à qualidade de vida física, psíquica e social dos cuidadores diretos [...] de modo que as características comportamentais específicas do transtorno, somadas à gravidade do quadro, podem se constituir em estressores em potencial para familiares e/ou cuidadores [...]

Portanto, a existência de filho com deficiência exerce forte influência na dinâmica familiar com sobrecarga dos cuidadores, geralmente da mãe, que se vê na iminência de ter que se dividir entre as tarefas de trabalho, da gestão da casa, da família e do cuidado dos filhos e de si mesma (COUTINHO, 2017). Cumpre destacar, assim, que apesar das conquistas do movimento feminista a partir da década de 1960, o lugar social da mulher continua sendo aquele atribuído à ética do cuidado. Desta forma, conforme ressalta Saffioti (1987, citado por MARQUES, 2019, p. 54).

... Mesmo quando a mulher desempenha uma função remunerada fora do lar, continua a ser responsabilizada pela tarefa de preparar as gerações mais jovens para a vida adulta. A sociedade permite à mulher que delegue esta função a outra pessoa da família ou a outrem expressamente assalariado para este fim.

Ao direcionarmos nosso olhar para a vida das mulheres mães de crianças com deficiência, não podemos negligenciar os contornos do *feminino*, em suas dimensões subjetiva, social e cultural. Nesta perspectiva, assume relevância um novo olhar sobre os processos sociais e a compreensão da experiência materna no cuidado e educação de seus filhos com deficiência, em grande medida perpassado pela responsabilização pelo cuidado e socialização dos filhos, pela culpabilização pelos não avanços dos mesmos nos processos terapêuticos e de reabilitação, pela invisibilização de suas demandas e singularidade, entre outros (MARQUES, 2019).

Assim, diante da escassa produção nacional, no que tange ao objeto da pesquisa, voltado às mães-cuidadoras que, para que possam cuidar e prover seus filhos das melhores oportunidades e possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem necessitam, também, ser cuidadas, o presente trabalho busca refletir sobre o processo de inclusão escolar do aluno com deficiência a partir de um olhar

sensível à vivência/experiência da mulher/mãe no interior de tal processo: Quais as redes de apoio social que a mesma dispõe e pode recorrer na tarefa de educar seus filhos com deficiência?

As redes de apoio social atuam como um suporte às famílias na superação (ou não) das dificuldades decorrentes de transições do desenvolvimento, como o nascimento de um filho e/ou a deficiência identificada em um ou mais membros (DESSEN; POLONIA, 2007). Ampliar a rede de apoio para além da esfera doméstica, dos cuidados familiares, a se chegar na esfera social, implicaria em uma sociedade mais inclusiva, fortalecendo e ampliando essa rede. Corroboramos a definição de rede de apoio retratada por Borges; Boeckel (2010, p.5-6 citado por COUTINHO, 2017, p.115) como “formada pelo indivíduo e por todas as outras pessoas com quem ele interage, sendo que cada membro desta rede cumpre determinada função”.

Somos seres sociais e é importante que estejamos inseridos em uma rede de apoio, que auxilie na superação e enfrentamento de situações que possam vir a acontecer no decorrer da vida. Assume relevância, neste contexto, os estudos de Juliano e Yunes (2013, p.137) que demonstram a necessidade da construção destas redes de apoio, pois conviver com outros seres humanos permite que aconteçam trocas, principalmente afetivas, que forneçam ajudas e possibilitem o desenvolvimento na diversidade de papéis, conjunção de olhares, respeito mútuo, entre outros elementos a depender da situação.

A escola constitui-se como um elo da rede de apoio, pois é um espaço que permite a interação entre as pessoas, e essas relações podem ser um suporte em momentos de dificuldades. A esse respeito Chacon (2009, p. 37 citado por SANTOS, 2017, p.37) afirma que:

A escola, local privilegiado de aprendizagem acadêmica e desenvolvimento social, também pode ser uma importante rede de apoio às famílias no processo educacional de seus membros. [...] A dinâmica das relações escolares, por serem estas mais transacionais do que fixas... é levada a constantes processos de adaptação, também necessários à sua sobrevivência.

Partindo do pressuposto da importância da escola inserida na rede de apoio para essas famílias e para o próprio indivíduo, é importante que a mesma se utilize de estratégias que busquem alcançar as diversas realidades dos integrantes que fazem parte deste processo, levando em conta os aspectos culturais, cognitivos, afetivos e sociais que estão presentes nessas relações. De modo que possibilite estabelecer relações mais próximas, e que esses conhecimentos vindos da dinâmica familiar possam mediar na construção de conhecimentos que serão trabalhados na escola. (DESSEN; POLÔNIA, 2007).

Dessen e Polônia (2007, p.29) em seus escritos apontam que:

Apesar da complexidade e dos desafios que a escola enfrenta, não se pode deixar de reconhecer que os seus recursos são indispensáveis para a formação global do indivíduo. Conhecendo a escola e suas funções, devem-se acionar fontes promotoras de saúde tais como as redes sociais com a comunidade escolar, os profissionais da escola - psicólogos, pedagogos e orientadores educacionais, que são gabaritados (ou deveriam ser) para realizar intervenções coletivas.

Contudo, conforme destaca Christmann (2017) as famílias que não estão inseridas em uma rede social de apoio estruturada apresentam maiores índices de estresse, se comparado a outras famílias que pertencem a uma rede de apoio consolidada, que têm menor elevação no índice de estresse vivenciado. Tais aspectos oferecem subsídio para reflexão acerca das contribuições das redes de apoio para a minimização do estresse vivenciado pelas famílias, sobretudo, as mães de crianças com deficiência.

O QUE VEM SENDO PRODUZIDO SOBRE O TEMA ENTRE OS ANOS DE 2010 A 2020

O presente trabalho é uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo e exploratório das teses de doutorado e dissertações de mestrado publicadas no Banco Digital Brasileiro de Teses e Dissertações (BDTD). O BDTD foi desenvolvido e é coordenado pelo Instituto Brasileiro de Informação, vinculado ao Ministério da Educação e integra os sistemas de informação de produções de pós-graduações *stricto sensu* existentes nas Instituições de Ensino e Pesquisa no Brasil, registrados por meio eletrônico. Atualmente conta com 125 instituições, 499.040 dissertações de mestrado e 183.413 teses de doutorado, totalizando 682.452 documentos.

Os dados foram coletados utilizando os seguintes descritores: redes de apoio a mães de crianças com deficiências; mães de crianças com deficiência no contexto educacional; a maternidade no processo educacional de crianças com deficiências. A pesquisa foi realizada no período compreendido entre março a abril de 2021. Para tanto, foram utilizados os seguintes critérios:

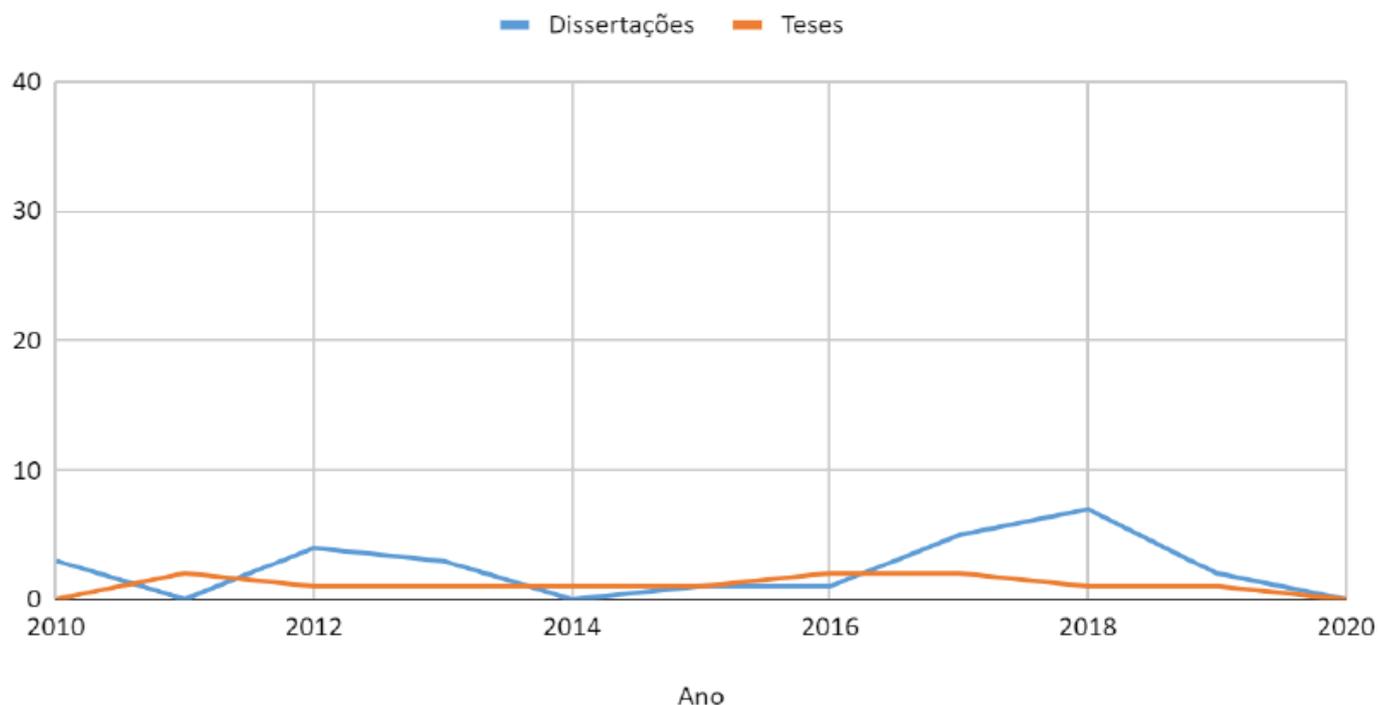
1. Identificação das dissertações de mestrado e teses de doutorado cuja temática estava relacionada a um dos três descritores: redes de apoio a mães de crianças com deficiências; mães de crianças com deficiência no contexto educacional; a maternidade no processo educacional de crianças com deficiências.

2. Seleção dos trabalhos considerando os títulos de tal forma que fosse possível a identificação daqueles que tratavam exclusivamente do tema relacionado às redes de apoio social recebidas pelas mães de crianças com deficiência.
3. Leitura de todos os resumos e nos casos em que não foi possível a identificação desta temática por meio dos resumos, o trabalho foi lido em sua íntegra até que fosse possível constatar o tema relativo às redes de apoio social recebidas pelas mães de crianças com deficiência.
4. Compilação dos dados por meio de uma tabela em que fossem identificados os títulos, nomes dos autores, ano de produção, Instituição, local da produção, problema de pesquisa, temática, objetivo, metodologia, resultados, palavra-chave e idioma.

No primeiro momento da seleção, após inclusão dos descritores na busca por trabalhos científicos na área, foram identificados 38 trabalhos produzidos ao longo da década analisada, sendo que no ano de 2018 houve uma maior produção.

Gráfico 1 - Produções de Teses e Dissertações entre 2010 a 2020

Produções de Dissertações e Teses entre 2010-2020



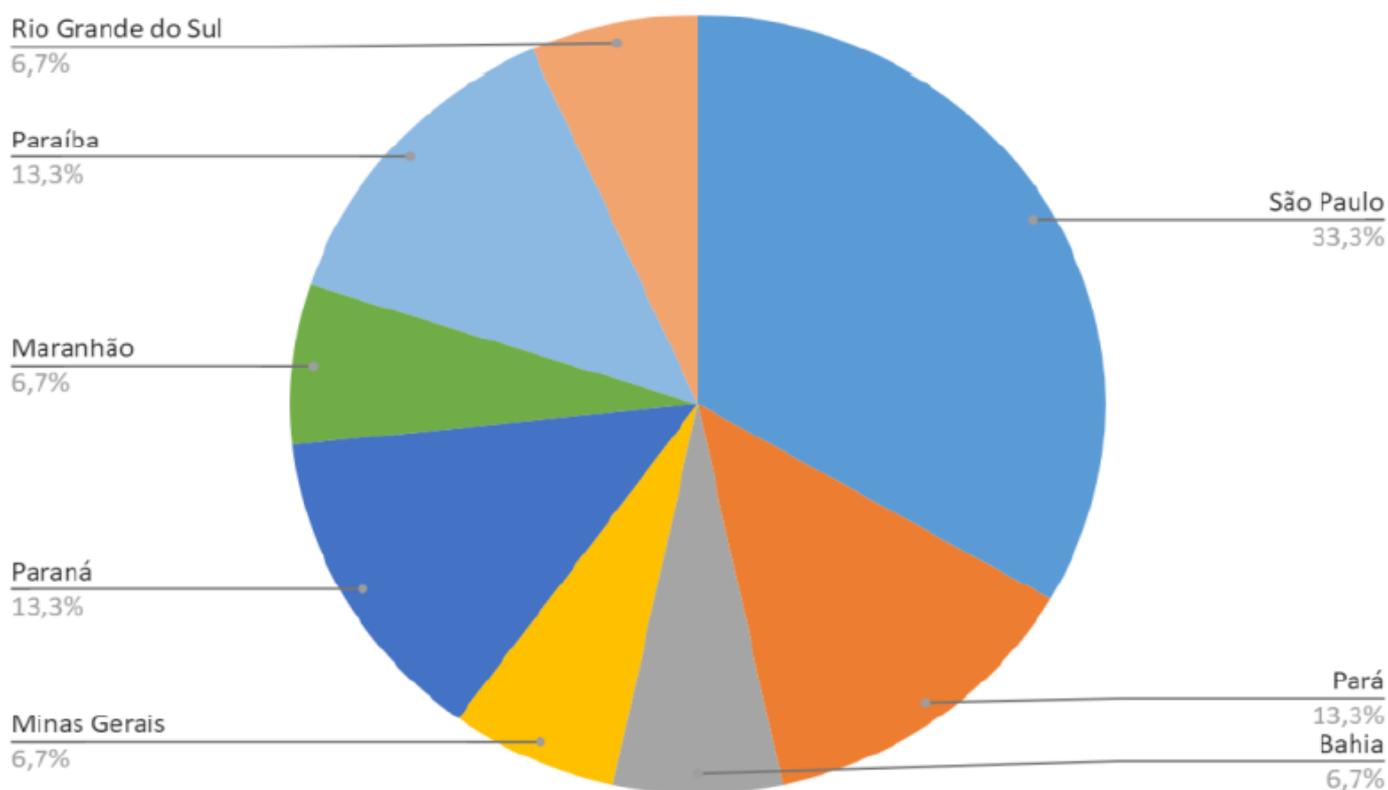
Fonte: Autoras

Em seguida, os trabalhos foram analisados pelo título para verificar se realmente atendiam aos temas buscados pelos descritores, buscando assim a identificação

daqueles que tratavam exclusivamente do tema relacionado às redes de apoio social recebidas pelas mães de crianças com deficiência.

Neste segundo momento foram identificados 15 trabalhos, sendo, 10 dissertações de mestrado e 5 teses de doutorado. Desses identificamos que a maior parte das produções se concentraram no estado de São Paulo, no entanto houve produções também nos estados de Paraíba, Maranhão, Rio Grande do Norte, Paraná, Minas Gerais, Pará e Bahia, conforme podemos visualizar no gráfico 2.

Gráfico 2 - Distribuição de Produção por Estado



Fonte: Autoras

Logo em seguida houve a terceira seleção de dados em que após a leitura de todos os resumos e nos casos em que não foi possível a identificação desta temática por meio dos resumos, o trabalho foi lido em sua íntegra até que fosse possível constatar o tema relativo às redes de apoio social recebidas pelas mães de crianças com deficiência no processo escolar.

Neste momento da pesquisa foram encontrados o total de 5 trabalhos, sendo 3 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado. Um trabalho foi produzido no ano de 2012, um em 2013, dois em 2017 e um em 2019 e em termos de localização encontramos uma produção em São Paulo, uma na Bahia, uma em Minas Gerais, uma no Maranhão e uma no Rio Grande do Norte. Portanto, podemos perceber que

ao longo do período de uma década compreendida entre os anos de 2010 a 2020 e com apenas cinco produções teremos uma média menor do que 1 produção por ano. De fato, a média será de 0,5 produções por ano. E se analisarmos esse dado qualitativamente as produções ocorrem de forma espaçada ao longo do tempo e em locais diversos, o que pode indicar uma não continuidade de pesquisas sobre esta temática no Brasil.

Ao verificar que existem 5 produções em nível de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil no período compreendido entre 2010 a 2020 tratando sobre o tema proposto, buscamos analisar em cada obra que resultados essas pesquisas apresentam e quais os percursos metodológicos que utilizaram.

Edilena de Jesus Sousa Santos em 2012 produziu a dissertação de mestrado defendida na Universidade Federal do Maranhão que objetivou analisar como ocorre o acompanhamento dos pais no processo de escolarização de filhos cegos. Para isso realizou uma pesquisa quantiquantitativa, de campo, sendo realizado estudo de casos com cinco famílias (pais e mães) de seis adolescentes com cegueira, cujos critérios de inclusão foram: alunos com faixa etária de 12 a 15 anos, que estudavam em escolas da rede federal, estadual ou municipal de ensino, recebiam atendimento especializado no Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAPDV) no contraturno, com baixa renda familiar, sem outra(s) deficiência(s) associada(s), recebiam o benefício de prestação continuada concedido pelo governo e residiam em São Luís - MA. O instrumento para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada com os pais selecionados. Os resultados mostraram que existe uma relação positiva entre as expectativas dos pais e sua forma de acompanhamento da vida educacional de seus filhos. Os pais, mesmos aqueles que não possuem um nível instrucional maior, realizam um enorme esforço para contribuir no processo de escolarização e esperam que seus filhos tracem um percurso diferente do seu. Os pais apontam que as formas de ajuda a seus filhos são basicamente relativas a deixar e buscar na escola, a compra de materiais escolares e a leitura de livros em casa. Conclui-se que os pais/mães desta pesquisa, em sua percepção e falas, participam efetivamente do processo de escolarização dos seus filhos.

Larissa Dias de Oliveira em 2013 escreveu a dissertação de mestrado defendida na Universidade Federal de Juiz de Fora em que objetivou verificar o nível de estresse, os estilos de enfrentamento e o nível de satisfação do apoio social em famílias de adolescentes com o diagnóstico de síndrome de Down. O estudo teve a participação de quatro famílias compostas por pai, mãe e uma filha com síndrome de Down, com idade entre 14 e 20 anos. Os dados do presente estudo corroboram os da

literatura no tocante aos níveis mais elevados de estresse em mães do que em pais de pessoas com deficiência intelectual.

Maria Angélica Gonçalves Coutinho em 2017 produziu a tese de doutorado defendida na Universidade Católica de Salvador que objetivou elucidar como/qual é a dinâmica do cuidado entre mães-cuidadoras, analisando os processos convergentes e divergentes de cuidado, após a Política Nacional de Inclusão da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2007. Para isso, a opção pela metodologia qualitativa se fez para valorizar as narrativas das famílias e pelo cunho etnográfico de inserção da pesquisadora em campo. Participaram da pesquisa 05 mães-cuidadoras de estudantes com TEA no CAEEPB, cujas famílias são beneficiárias do Programa Benefício de Prestação Continuada - BPC na escola, uma política de transferência direta de renda que visa à promoção da cidadania e à inclusão educacional de seus beneficiários, com idade entre zero e dezoito anos. Foram utilizados na coleta de dados roteiros semiestruturados de entrevistas e diário de campo. Os resultados levam a crer na sobrecarga física e emocional com a atividade de cuidar como fator de depressão e isolamento social.

Michele Christmann em 2017 produziu a dissertação de mestrado defendida na Universidade Presbiteriana Mackenzie em São Paulo que objetivou verificar a relação entre estresse, crenças parentais e práticas de cuidado e rede social de apoio em mães de crianças com Transtorno do Espectro Autista. Para tanto a autora aplicou os seguintes instrumentos: Questionário Sociodemográfico, Inventário Lipp de Sintomas de Estresse (ISSL), Escala de Crenças Parentais e Práticas de Cuidado (E-CPPC) e Escala de Rede Social de Apoio em 52 mães de crianças com o TEA¹. Os resultados encontrados na pesquisa indicaram altos níveis de estresse em mães de crianças com TEA. Foram encontradas correlações negativas moderadas entre a pontuação total de estresse e a pontuação total de rede de apoio, indicando que uma rede social de apoio estruturada favorece o controle de estresse materno. Foi verificada uma preocupação maior pelas práticas de estimulação em detrimento das de cuidado primário. Além disso, as mães mais estressadas psicologicamente indicaram realizar menos práticas de estimulação no cuidado com seus filhos. Este fato reforça a necessidade de atenção às cuidadoras das crianças com TEA.

Maria de Fátima Jerônimo Marques em 2019 produziu a tese de doutorado defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte que objetivou a compreensão das produções científicas acerca do cuidado na paralisia cerebral indicando cinco áreas principais: a percepção dos pais quanto ao processo de

1 Transtorno do Espectro Autista

reabilitação, as experiências vividas nos cuidados diários, o apoio recebido, a satisfação dos pais e as experiências na alimentação. Para isso subdividiu a investigação da seguinte maneira: uma pesquisa teórica em periódicos ligados à base de dados da Psynet APA, utilizando-se protocolo adaptado das diretrizes da Cochrane Collaboration para a revisão sistemática da literatura a partir dos descritores *child care* e *cerebral palsy*; e quatro pesquisas empíricas, sendo duas pesquisas de natureza quantitativa, realizadas com 101 cuidadores primários de crianças de 0 a 12 anos com diagnóstico de paralisia cerebral, e dois estudos qualitativos, utilizando-se a Teoria Fundamentada, a partir de entrevistas com 13 mães de crianças com PC, realizadas nas residências das mesmas. Os resultados viabilizaram a compreensão das produções científicas acerca do cuidado na paralisia cerebral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se ocupou de identificar o que vem sendo produzido no Brasil nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no período de 2010 a 2020 acerca do tema redes de apoio e suporte às mães de crianças com deficiência, especialmente no processo de escolarização de seus filhos.

De acordo com a Constituição Federal Brasileira de 1988, o processo educacional é direito da criança e dever do estado e da família. O estado enquanto uma instituição dotada de recursos financeiros e profissionais possui as suas próprias particularidades tanto em termos de forças quanto de fragilidades no processo de inclusão, no entanto, quando se parte para o aspecto da família podemos estar diante de um espectro maior de possibilidades.

Neste sentido, objetivou-se identificar o que vem sendo produzido na década compreendida entre os anos de 2010 e 2020 e como essas pesquisas são realizadas, em especial seu percurso metodológico e os resultados que vem alcançando.

Após a investigação com os descritores “redes de apoio a mães de crianças com deficiências”; “mães de crianças com deficiência no contexto educacional” e “a maternidade no processo educacional de crianças com deficiências” no Banco Digital Brasileiro de Teses e Dissertações (BDTD) e após todas as etapas da pesquisa, encontramos durante a década estudada o total de 5 produções em nível de pós-graduação *stricto sensu*, o que equivale a uma média de 0,5 produções anuais.

As produções identificaram em seus resultados estresse atribuído a essas mães, sobrecarga física e emocional, a necessidade de atenção às cuidadoras,

participação ativa da família no processo de escolarização de seus filhos. Ao mesmo tempo, a investigação sobre esses trabalhos também identificou que eles ocorreram em estados dispersos, ou seja, além da falta de continuidade da pesquisa ao longo do tempo, também não foi possível por meio desta investigação identificar um grupo de trabalho voltado para este tipo de objeto de pesquisa.

Estes achados reforçam a ideia de que o tema é relevante, no entanto, apesar de sua importância a produção ainda é pouca, carecendo, portanto de estudos sobre este objeto de pesquisa e grupos investigativos mais estruturados voltados para esta temática.

REFERÊNCIAS

ANACHE, Alexandra Ayach. A pessoa com deficiência mental entre os muros da educação. *In: CAMPOS, Herculano Ricardo (Org.). Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas.* Campinas: Alínea, 2007, p. 213-243.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em 29 Abr. 2021.

COUTINHO, Maria Angélica Gonçalves. **A responsabilidade de educar e de cuidar: quando a deficiência segrega mães-cuidadoras de estudantes com TEA.** 2017. 145 f. Tese (Doutorado em Família na Sociedade Contemporânea) - Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2017. Disponível em: <http://ri.ucsal.br:8080/jspui/bitstream/prefix/394/1/TESEMARIACOUTINHO.pdf> Acesso em 29 Abr. 2021.

CHRISTMANN, Michele. **Associação entre estresse, rede social de apoio e crenças parentais em mães de crianças com TEA.** 2017. 62f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2017. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/bitstream/tede/3302/5/Michele%20Christmann.pdf> Acesso em 29 Abr. 2021.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Belo Horizonte, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf> Acesso em 29 Abr. 2021

JULIANO, Maria Cristina Carvalho; YUNES, Maria Angela Mattar. Reflexões sobre rede de apoio social como mecanismo de proteção e promoção de resiliência. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. XVII, n. 3. p. 135-154. jul-set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/asoc/v17n3/v17n3a09.pdf> Acesso em 29 Abr. 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003. 50 p.

MARQUES, Maria de Fátima Jerônimo. **Questões de gênero na vida de mulheres mães de crianças com deficiência**. 2019. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/28200/1/Quest%c3%b5esg%c3%aanerovida_Marques_2019.pdf Acesso em 29 Abr. 2021.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, Jan./Mar. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n1/v27n1a12.pdf> Acesso em 29 Abr. 2021.

OLIVEIRA, Larissa Dias de. **Famílias de adolescentes com deficiência intelectual: estresse, estratégias de enfrentamento e apoio social**. 2013. 107 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/ppgpsicologia/files/2010/01/Larissa-Dias-de-Oliveira.pdf> Acesso em 29 Abr. 2021.

SANTOS, Edilena de Jesus Souza. **Processo de escolarização: o discurso dos pais sobre as expectativas e acompanhamento aos seus filhos com cegueira**. 2012. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências Sociais, São Luís, 2012. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/234/1/Dissertacao%20Edilena.pdf> Acesso em 29 Abr. 2021.

DOI: 10.48209/978-04-994894-1-9

AS RELAÇÕES NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEU PAPEL NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Thaíza Vieira Pacheco

INTRODUÇÃO E METODOLOGIA

O presente artigo é um recorte da pesquisa de mestrado que teve como objetivo geral analisar a organização do cotidiano de uma sala de aula da Educação Infantil, em uma escola pública no município de Uberlândia, a partir da presença de um aluno público alvo da Educação Especial. Intencionou-se, ainda, vislumbrar em que medida a inserção de uma criança público alvo da Educação Especial reflete a articulação com o desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com a inclusão, com a diversidade humana, com o respeito e valorização das diferenças e com a construção coletiva.

Nesse trabalho, serão apresentados os dados analisados em um dos eixos de análise da pesquisa, que busca discutir as relações estabelecidas no contexto escolar diante da inclusão, pois, concordando com Vigotski (1989), o desenvolvimento e o aprendizado da criança se dão na relação com seus pares, sendo assim a qualidade

das relações estabelecidas na Educação Infantil é primordial.

De modo a atingir os objetivos propostos, julgou-se necessário realizar uma investigação de caráter qualitativo. Segundo Ludke e André (1986, p. 11) “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo.” As autoras também ressaltam que essa abordagem julga relevante o contexto onde os fenômenos a serem pesquisados acontecem.

A pesquisa passou por três etapas: a primeira concerne à construção do referencial teórico, tomando como base a literatura especializada em Educação Infantil, Educação Inclusiva e Educação Especial. A segunda consistiu na construção de dados. Para isso, foram utilizadas como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada e a observação em sala de aula.

Os sujeitos¹ dessa pesquisa foram a professora Helena, regente da turma do 1º período a ser observada, a professora Heloísa, do Atendimento Educacional Especializado, e o professor Henrique, de Educação Física. Esses professores(as) participaram das entrevistas, em seu próprio ambiente de trabalho. Além dos professores, também participaram todas as crianças da referida turma, com destaque o aluno Heitor, de 4 anos, que tem Síndrome de Down².

Foram feitas observações de campo nas quais foi possível observar não só as práticas dos(as) professores(as), mas também das relações estabelecidas em sala de aula, levando em consideração a inclusão de alunos(as) público-alvo da Educação Especial.

A terceira fase destinou-se à organização, tratamento e análise dos dados coletados. Em caso de dados qualitativos, a análise inclui a preparação e descrição do material bruto, a redução dos dados, sua interpretação e a análise transversal. (MOURA; FERREIRA, 2005). Para conduzir a discussão dos dados construídos durante a pesquisa, utilizou-se como referencial teórico a perspectiva histórico-cultural de Vigotski (1896-1934).

Através dessa metodologia e à luz da perspectiva histórico-cultural, portanto, buscou-se vislumbrar como são estabelecidas as relações em um contexto de inclusão de crianças público alvo da Educação Especial. Batista e Tacca (2011, p. 143), entendem que

1 A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética- CEP/UFU da Universidade Federal de Uberlândia. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento livre e esclarecido- TCLE.

2 Todos os nomes presentes na pesquisa são fictícios, de modo a preservar a identidade de seus participantes.

podem significar diferentes possibilidades para o sujeito que aprende. Esse sujeito precisa do outro e das ferramentas culturais que ele coloca à sua disposição para constituir o seu pensar e o seu modo de agir.

Assim, o sujeito, inserido em um meio cultural, vai se constituindo na sociedade através das relações que são por ele estabelecidas. Um olhar atento, portanto, a essas relações é de suma importância para a inclusão, ao reconhecê-las como parte do processo educativo.

AS RELAÇÕES NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) prevê que um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil é o de conviver “com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diversas linguagens, ampliando o conhecimento de si do outro, o respeito em relação à cultura e a diferença entre as pessoas.” Ao conviver com as diferenças, a criança pode desenvolver atitudes de respeito e valorização frente a elas. Sendo assim, é primordial oferecer a todas as crianças ambientes que proporcionem relações de qualidade, de modo a contribuir com seu desenvolvimento, psíquico e social.

Para Matos e Skkel (2014), quando se oportuniza o convívio entre crianças, em condições de igualdades, desde a infância, sejam elas normais ou aquelas diferentes sob a ótica social, econômica, física, religiosa, etc., desenvolve-se uma predisposição de abertura ao diferente por toda a vida. Dessa forma, garantir a inclusão desde a educação infantil pode gerar ganhos não só para as crianças com deficiência, mas também para todas as outras.

No momento da entrevista, perguntou-se aos(as) professores(as) qual era a opinião deles a respeito do processo de inclusão ter início na educação infantil.

Eu acredito que seja muito importante a inclusão começar na educação infantil. Eu vejo no movimento da escola o quanto as diferenças humanas são vistas com tranquilidade. O que é diferente é visto, é vivido, é esclarecido e as crianças da educação infantil tiram de letra. Então quando as crianças veem uma criança que não consegue participar dos momentos coletivos, é dito para a criança sobre o tempo de cada um. Viver isso desde pequenos ajuda as crianças a entenderem e sensibilizarem a visão perante o outro. Então cadeirantes, crianças com baixa visão, que tem autismo, negros, essas diferenças ficam mais próximas ao olhar. (Entrevista concedida pela professora Heloísa)

Eu acho fundamental. Vejo isso pelos meus ex-alunos, que agora estão no primeiro ano. A relação que eles têm com as crianças com deficiência que eles convivem desde o primeiro período, é bem tranquila. Eles percebem os limites desse aluno, o ajudam, dão apoio ou já percebem o que ele pode fazer. Então eles levam isso para a vida de uma forma muito tranquila. Seria diferente se essa criança fosse incluída no grupo já no primeiro ano, talvez

elas estranhariam um pouco mais. Embora as crianças sejam muito tranquilas no processo de inclusão, muito mais tranquila do que um adulto, por exemplo. (Entrevista concedida pela professora Helena)

Eu percebo que o estranhamento, não estou falando de preconceito, mas de estranhamento, que ele vem diminuindo e se transformam em questões convencionais. Por exemplo, é normal ouvir falas como “Tio, ele não é mais meu amigo” ou “Tio, eu não gosto mais dele”. Essas questões são inerentes à essa faixa etária e fazem parte do cotidiano. Mas são questões pontuais, de momento, que não se perpetuam. Mas quando são situações que persistem em acontecer, como a criança não querer ficar perto ou ajudar a criança com deficiência, isso é o estranhamento. E esse estranhamento pode persistir ou não. O que eu venho observando é que não persiste. Mas eu tenho que dar importância a essas questões, no sentido de criar situações pedagógicas que favoreça a convivência e estimulem desafios e situações para que eles possam, gradativamente, lidar com esse novo tipo de experiência. Nas turmas primeiras turmas que receberam crianças com deficiência, há 4 anos atrás, todas as crianças foram capazes de interagir, de fazer atividades, brincadeiras, sem nenhum problema, sem nenhum estranhamento. (Entrevista concedida pelo professor Henrique)

O professor Henrique acredita que em um primeiro momento acontece um estranhamento em relação à criança público alvo da Educação Especial, mas afirma que isso não persiste. Na fala da professora Helena, também se percebe a presença da palavra “estranhar”. Para Veiga-Neto (2001, p. 113, grifos do autor),

A inclusão pode ser vista como o primeiro passo numa operação de ordenamento, pois é preciso a aproximação com o outro, para que se de um primeiro (re)conhecimento, para que se estabeleça algum saber, por menor que seja, acerca desse outro. Detectada alguma diferença, se estabelece um estranhamento, seguido de uma oposição por dicotomia: o *mesmo* não se identifica com o *outro*, que agora é um estranho.

A operação de ordenamento, citada pelo autor, segue, portanto, a ordem aproximação→conhecimento→estranhamento, ou seja, inclusão→saber→exclusão. Isso acontece, principalmente, pelo conceito de normalidade difundido na sociedade, em que, muitas vezes, tudo aquilo que foge desse padrão é condenado. Esse estranhamento, portanto, pode evoluir e gerar situações e atitudes preconceituosas. Skkel e Matos (2014, p. 88) afirmam que o preconceito é a grande barreira para a inclusão. Para as autoras, o maior desafio é mudar a atitude frente às diferenças, criando uma predisposição de acolhimento das mesmas. “A ideia de acolhimento traz o sentido de cuidado, que pressupõe o reconhecimento e legitimação das necessidades de cada um, caracterizando-se como ação humanizada, contrária a indiferença presente no ambiente social.”

Portanto, se, na segunda fase da operação de ordenamento, denominada por Veiga-Neto (2001) como “conhecimento” ou “saber”, desenvolvem-se atitudes positivas frente às diferenças, ameniza-se o estranhamento em relação ao outro, diminuindo, gradativamente, o preconceito. No contexto escolar, isso pode acontecer através da mediação do(a) professor(a) nas relações e situações cotidianas.

Durante as observações, constatou-se uma situação na qual foi necessária a mediação da professora Helena, de modo a amenizar o estranhamento e desenvolver atitudes positivas frente às diferenças.

No momento de organização da roda, Heitor ficou no meio, a professora então solicitou que A. o chamasse para sentar ao seu lado. A. começou a assoviar e estralar os dedos para chamar Heitor. A professora Helena, claramente decepcionada, mas com calma, pergunta:

Professora Helena: Por que você está chamado o Heitor assim? Você chama as outras pessoas dessa forma?

A.: Não.

Professora Helena: Quem você chama assim?

A.: Cachorro.

Professora Helena: O Heitor é um cachorro?

R. interfere e fala: Não, tia! É uma criança.

Professora Helena: Ele é uma criança, como todas as outras dessa sala. Você poderia chama-lo novamente, como uma criança, A.?

A.: Heitor, senta aqui do meu lado, amigão.

Heitor, que estava apático a situação, e ainda estava no centro da roda, atendeu a solicitação de sentou-se ao lado de A.. A professora, então, deu início às atividades. (Nota de campo 8)

Considera-se que a abordagem da professora foi adequada no momento, mas que ela poderia ter usado o momento para refletir, junto a toda a turma, sobre as diferenças, assim como ter investigado a associação que A. fez entre Heitor e um cachorro e enfatizar o porquê isso não é aceitável, em nenhum contexto. Apesar de a criança chamá-lo de “amigão”, depois da intervenção da professora, pode ter sido apenas por receio de uma represália, porém, o acontecimento foi importante para que ele reflita sobre sua atitude, para que isso não volte a acontecer.

A professora Heloísa, ao avaliar a relação de crianças com e sem deficiência, dá ênfase a mediação feita pelo adulto.

Depende muito da deficiência. Tem crianças com deficiência com dificuldade na linguagem, algumas crianças que superprotegem, algumas crianças que não fazem contato. Depende muito da mediação do adulto na relação. Mediando as situações, as brincadeiras. (Entrevista concedida pela professora Heloísa)

Ao falar de mediação, a professora aproxima-se da ideia do(a) professor(a) como mediador social. De acordo com o documento do Ministério da Educação, “Educação Infantil: Saberes e práticas da inclusão”,

A aprendizagem é vista como uma experiência social que envolve interações significativas entre crianças, crianças mais velhas e adultos. No modelo de mediação, a criança se beneficia de instruções diretas ou indiretas (p. ex.: modelos) dadas por indivíduos mais experientes, de estratégias de relação com o mundo, como em situações de solução de problemas e aquisição de habilidades. Considerando que cada criança aprende em ritmos diferentes e tem interesses e experiências únicas, elas têm maior probabilidade de alcançar seu potencial pleno para o crescimento quando são encorajadas a

interagir e se comunicar livremente com seus pares e com adultos. Essas experiências sociais ocorrem no contexto de atividades do dia-a-dia que as crianças planejam e iniciam por si mesmas, ou dentro de atividades iniciadas por adultos que permitem ampla oportunidade para a criança escolher, conduzir e se expressar individualmente. O adulto deve ser não apenas ativo e participativo, mas também observador e reflexivo. Ele deve ser um observador que também participa com consciência da importância de seu papel de mediador. Ele deve observar e interagir com a criança para descobrir como ela pensa e raciocina. O papel do adulto é complexo e se desenvolve gradualmente à medida que ele se torna mais capaz, por meio da observação, de reconhecer e atender cada necessidade de desenvolvimento da criança. (BRASIL, 2006)

Foi possível identificar, durante as observações, certo distanciamento, entre Heitor e as demais crianças. Porém, constatou-se que esse distanciamento se dava de ambas as partes, pois ele também não brincava e interagia com os demais colegas. Em várias ocasiões, observou-se, principalmente em situações de brincadeiras livres, ele brincando sozinho.

As crianças estavam brincando em pequenos grupos, com brinquedos da sala. Heitor brincava sozinho, principalmente com bonecos e fantoches, interagindo e se comunicando com eles. (Nota de Campo 1)

Às 16hrs, foram para o parque, onde as crianças puderam brincar livremente, com intervenções pontuais da professora devido a algum comportamento ou conflito. Heitor brincou sozinho todo o tempo, correndo de um lado para o outro. (Nota de Campo1)

Heitor andou um pouco pelo espaço, observando os brinquedos e por fim, escolheu um boneco do Homem-Aranha e sentou-se sozinho em uma das mesas. A professora Helena sentou-se ao seu lado, perguntando sobre os bonecos.

Professora Helena: Que herói é esse?

Heitor: Homem-Aranha

Professora Helena: Acho que esse é o Homem de Ferro.

Heitor: Homem de ferro.

Professora Helena: Brinca com o Homem de Ferro.

E se levanta para conversar com outras crianças que chamavam por ela. (Nota de Campo 2)

Como de costume, as crianças brincavam com os brinquedos da sala e com os brinquedos trazidos de casa, pois na sexta-feira era o “dia do brinquedo”. Heitor continua brincando sozinho com os bonecos de super-heróis, interagindo com eles. (Nota de Campo 6)

Percebe-se, nos exemplos acima, que o fato de Heitor sempre brincar sozinho não sensibilizava os adultos presentes na sala a direcionar seu olhar de modo a conduzir a uma interação com as outras crianças. Na Nota de Campo 2, é possível perceber que a professora tenta interagir com ele com a intenção de favorecer a comunicação.

No início das observações, Heitor pouco falava ou falava baixinho com os bonecos de brinquedo. À medida que as semanas se passaram, ele começou imitar a fala dos adultos. Em uma das aulas de Educação Física, o professor Henrique organizava as crianças para participarem de um circuito, e algumas delas acabavam se desorganizando e passando na frente de outras crianças.

Ao ver a situação, o professor falava “Não! Tem que esperar a sua vez” e Heitor fazia coro a sua fala. Assim permaneceu durante toda aula, sem se dirigir a nenhuma pessoa em específico, fazendo o gesto de “não” com o dedo e falando “Não! Tem que esperar a sua vez”. Em outro momento, durante a aula da professora Helena, eles estavam em roda e aconteceu uma situação semelhante.

Nesse momento, Heitor estava disperso, mexendo nas mochilas. A professora Helena chamou sua atenção e de mais alguns colegas que faziam o mesmo.

Professora Helena: Não pode! Tá ouvindo?

Ele então começou a repetir a fala da professora:

Heitor: “Não pode! Tá ouvindo?”- parando de mexer nas mochilas. Ficou assim por um tempo gesticulando “não” com as mãos e a cabeça, se dirigindo aos colegas, até a professora começar a chamar criança por criança para escolher seu adesivo e coloca-la ao lado do nome nos ganchos utilizados para colocar as mochilas. (Nota de Campo 3)

É perceptível que, através da fala do professor, e da sua própria, Heitor regula seus comportamentos. Vigotski (1998, p. 37) discorre que

No momento em que as crianças desenvolvem um método de comportamento para guiarem a si mesmas, o qual tinha usado previamente em relação a outra pessoa, e quando elas organizam sua própria atividade de acordo com uma forma social de comportamento, conseguem, com sucesso, impor a si mesmas uma atitude social.

No início do semestre, quase não se ouvia a voz de Heitor. Aos poucos, começou a repetir falas dos adultos sem se dirigir às pessoas a sua volta de maneira direta, depois já foi possível perceber a fala direcionada aos colegas, em consonância a atitude da professora, ao chamar a atenção das crianças. Para Vigotski (1998), as crianças controlam o ambiente com a ajuda da fala, o que produz novas relações e desenvolvem-se novos comportamentos. A linguagem, para ele, assume duas funções: a fala egocêntrica, exemplificada quando Heitor falava sozinho, e a fala social, quando se dirigia as outras pessoas.

A fala de Heitor se desenvolveu, principalmente, através da imitação e aos poucos ele foi se sentindo a vontade para se comunicar. Vigotski (2000, p. 331) acredita que a imitação tem um importante papel para a aprendizagem.

A imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. A aprendizagem da fala, a aprendizagem na escola se organiza amplamente com base na imitação.

A professora Helena e os pais de Heitor estavam ansiosos por uma comunicação além da repetição, que permitisse a interação dela com as pessoas que estavam à sua volta. Uma das funções da linguagem, para Vigotski (1989), é a intercâmbio social. Portanto, a comunicação oral desse aluno em

sala de aula foi muito priorizada, principalmente nos momentos coletivos. A professora Helena relatou que, em conversa com os pais, descobriu que ele falava muito em casa, então seu objetivo era que ele se comunicasse também na escola. Ela também relatou que os pais tinham grandes expectativas para que ele contasse em casa acontecimentos cotidianos da escola. Apesar da intencionalidade de levar esse aluno a se comunicar oralmente, isso aconteceu de forma espontânea, através das situações cotidianas e das relações estabelecidas.

A qualidade das relações no cotidiano escolar foi se modificando com o passar do tempo, não só para o aluno Heitor, como também para as outras crianças. A esse respeito, a professora Helena relata que:

Algumas crianças, no começo, não entendiam. Achavam que ele era um bebê, que ele não dava conta. Aos poucos temos mostrado suas potencialidades. Então, as crianças têm lidado de uma forma tranquila. E ele é muito carinhoso, então as crianças acabam ajudando, cuidando e vibrando quando ele dá conta de uma coisa que ele não dava antes. Por exemplo, descer a escada. Agora ele desce a escada dando a mão para outras crianças, e não para a monitora. E era o que nós queríamos, que as crianças mesmo ajudem, que sejam parceiras. (Entrevista concedida pela professora Helena)

Esse fato pode ser ilustrado por uma das situações cotidianas observadas durante a pesquisa. A cada semana, uma criança levava o “Caderno de histórias” e um livro escolhido pela professora Helena. O objetivo era incentivar a leitura. A família deveria ler o livro com a criança, de uma forma que ela se apropriasse daquele conteúdo, e fazer atividades propostas no caderno. No dia seguinte, a criança deveria apresentar a história para os colegas, no momento da roda. Em uma dessas apresentações, uma criança tinha lido o livro “Eu não tenho medo”, de Todd Parr. Depois de apresentá-lo, a professora questionou cada criança sobre o que elas tinham medo.

Ao chegar na vez do Heitor ela procurou formular a pergunta de forma clara e falando devagar:

Professora Helena: “Heitor, do que você tem medo?”

Heitor: “Medo.”, repetiu ele.

Professora Helena: “olha, tem gente que tem medo de aranha, de cobra, de escuro...”

Heitor: “Tenho medo de cobra.”

O que surpreendeu a todos, pois ele não tinha costume de formular frases assim, sem repetir a fala de outro. Uma das crianças o abraçou, algumas bateram palmas se juntando a cuidadora e a professora. (Nota de campo 11)

Em outra situação, em que Heitor levou o “Caderno de histórias” para casa. O livro, escolhido pela professora fala sobre os animais, divididos em categorias (animais da fazenda, domésticos, selvagens).

Professora Helena: Heitor, sobre o que fala esse livro?

Heitor: Animais.

Professora Helena: Conta a história dos animais pra gente então.

Heitor então identificou todos os animais, falando seu nome, mostrando a imagem para a turma e imitando o som. Ele mesmo falava o nome dos animais e perguntava: Como o(a) [nome do animal] faz?.

E então imitava o som, as crianças faziam o coro a ele.

A professora questionou sobre a atividade, ele então abriu o caderno e mostrou que havia colado imagens de animais, contou para a turma: eu coleí!

L.: você que colou?

Heitor: eu coleí!

Por conta própria, ele fez a contagem de quantos animais que ele tinha colado em voz alta. Ao final, as crianças bateram palmas e algumas parabenizaram Heitor pela atividade. (Nota de campo 13)

Observa-se, portanto, uma alegria geral pelo sucesso alcançado por Heitor. É preciso oferecer um ambiente promotor de relações e amizades e também acolhedor às diferenças e necessidades de cada um, de modo a enriquecer os vínculos que serão estabelecidos no espaço da escola. Para Coelho (2010, p. 154),

...O princípio da inclusão passa a ter valor na sociedade atual porque corresponde ao trabalho social de um considerável grupo de pessoas, porque junta conceitos caros e importantes de justiça e responsabilidade social, de solidariedade e reconhecimento da diversidade humana, e, principalmente, porque implica todos não em uma ética abstrata ditada por normas idealizadas, mas em uma ética que se origina e se legitima nas relações com o outro, nosso semelhante diverso.

Nessa relação com o outro, as crianças vão se apropriando da realidade e dos conhecimentos. Para Vigotski (1983), o desenvolvimento cultural, ou seja, apropriação e produção de cultura, é completamente possível mesmo para as crianças público alvo da Educação Especial, porém ela ocorre por caminhos distintos.

Em suas falas, a professora Helena relata como tem sido esse processo para o aluno Heitor.

Hoje eu vejo que ele sempre observando, imitando, modelando seu comportamento, criando em cima dele, porque tá vendo outras possibilidades de aprender e se relacionar com as outras crianças. (Entrevista concedida pela professora Helena)

Às vezes ele conta para a família o que fez na escola. Isso pra gente é muito importante, o dia que ele da alguma notícia, fala alguma palavra, alguma coisa que aconteceu. Isso nos mostra que ele realmente está entendendo. Às vezes ele não fala aqui, na hora, mas fala em casa. Por exemplo, ele estava com uma atitude de empurrar. Quem chegasse perto dele, ele empurrava. Eu percebia que não era uma forma de agressão. Ele queria interagir, mas ele não sabia como, então ele empurrava, como se tivesse cutucando, mexendo. E em casa isso também aparecia. Então fui conversar com a família, o que é bom pra eles também saberem que isso apareceu aqui, que estava transcendendo de casa pra cá também. Um dia, ele chegou em casa falando pro pai: “Não pode empurrar!” Quer dizer, coisas que eu estou falando aqui e ele falou em casa. (Entrevista concedida pela professora Helena)

Ao final das observações, realizadas pela pesquisadora, Heitor já brincava e se comunicava com algumas crianças e era solicitado por elas nos momentos

coletivos.

No parque de areia, Heitor brincava sozinho com as pás. Então foi abordado por duas meninas, A.C. e J. da sua turma.

A.C.: Vem, Heitor! É a sua vez de pegar a gente.

Heitor se levantou e começou a correr atrás delas. Depois se sentaram no chão para brincar com a areia juntos. (Nota de campo 12)

Foi possível perceber que a maioria das crianças que brincavam e interagiam com Heitor eram meninas e que elas, em muitas situações, demonstravam uma atitude de cuidado frente a ele, provavelmente assumindo o papel social das mães ou mesmo da cuidadora. Constantemente, ela colocava Heitor no colo, ou infantilizava a fala ao se direcionar a ele. A esse respeito, a professora Heloísa diz que,

No começo, tinha uma proteção com ele. E acaba que, quando o cuidador, coloca muito o Heitor no colo, crianças pequenas associam colo a afeto, a cuidado, algo da criança pequena, então acaba que as crianças assimilam isso. Então eu falava muito para a cuidadora, que isso materializa cuidado, e ele não precisa de extremo cuidado. É preciso uma mudança de consciência, de modo a mostrar para o grupo as potencialidades dessas crianças. (Entrevista concedida pela professora Heloísa) não precisa de extremo cuidado. É preciso uma mudança de consciência, de modo a mostrar para o grupo as potencialidades dessas crianças. (Entrevista concedida pela professora Heloísa)

Assim, é muito importante uma mudança de atitude frente às crianças público-alvo da Educação Especial, primeiro por parte dos adultos. Ao tratarem elas como sujeitos potentes e ativos no processo de ensino e aprendizagem, assim como nas relações, os(as) professores(as) e outras pessoas presentes no cotidiano, são capazes de transmitir essa atitude para o grupo.

De acordo com Vigotski (1989), a interação social é um processo que acontece entre os indivíduos, que trazem consigo modos histórica e culturalmente determinados de pensar, agir e sentir. São parte desse processo as dimensões cognitivas e afetivas do desenvolvimento. Através das relações dialéticas que estabelecem com seus pares e com o meio, as crianças vão se constituindo enquanto sujeitos sociais. Dessa forma, se as crianças têm contato, desde cedo, com um ambiente acolhedor e, ao mesmo tempo, desafiador, que valorize e respeite as diferenças, elas se tornarão muito mais sensíveis para lidar com a diversidade humana tanto dentro, como fora da escola.

Concorda-se com Mendes (2010, p. 52), quando a autora afirma que a primeira infância “[...] parece ser a fase mais oportuna para começar a quebrar barreiras sociais e a discriminação com as quais normalmente se defrontam pessoas com limitações.” Os(As) professores(as) entrevistados(as) demonstraram, em suas falas, ter um entendimento semelhante a autora sobre a inclusão escolar nesse nível de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença de uma criança público-alvo da Educação Especial em uma sala de aula comum da Educação Infantil, portanto, têm conduzido as crianças a atitudes positivas frente às diferenças. Quando todas as crianças caminham juntas, com a mediação de um(a) professor(a) sensível a suas necessidades individuais, potencializa-se o desenvolvimento pessoal, social e acadêmico de todos os envolvidos no processo.

Portanto, avalia-se que, quanto mais cedo esse contato acontecer, mais naturalidade será atribuída às relações não só com crianças, mas também com adultos com deficiência. Assim como também a criança público-alvo da Educação Especial terá acesso a uma experiência muito mais significativa e rica na sala de aula comum, levando em conta o princípio de equidade de oportunidades a todos(as) os(as) alunos(as), do que em um ambiente segregado.

É importante ressaltar que os dados aqui analisados não devem ser generalizados, pois retratam a realidade dessa instituição, com todas as suas singularidades. Porém, buscou-se, através da pesquisa nessa escola, contribuir para as discussões a respeito da inclusão escolar, buscando garantir o direito de acesso e permanência de todos(as) os(as) alunos(as) nas instituições escolares.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Anelise S.; TACCA, Maria Carmen V. R. Errata: onde lê-se deficiência mental, leia-se criança que aprende como sujeito de possibilidades. In: MARTINEZ, Albertina Mitjáns; TACCA, Maria Carmen V. R. (Orgs) **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência**. Campinas: Editora Alínea, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf>. Acesso em: 16 maio de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação infantil: Saberes e práticas da inclusão**. Brasília: 2006.

COELHO, Cristina M. Madeira. Linguagem, fala e audição nos processos de aprendizagem: desafios e estratégias. In: MARTINEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. (Orgs.) **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência**. Campinas: Editora Alínea, 2010.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara- SP: Junqueira&Martins, 2010.

MATOS, Larissa Prado; SKKEL, Maria Claire. Educação inclusiva: formação de atitudes na educação infantil. In: **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 18, Número 1, Janeiro/Abril de 2014: 87-96. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n1/v18n1a09.pdf>> Acesso em: 19 jul. 2018.

MOURA, Maria Lucia Seidl de; FERREIRA, Maria Cristina **Projetos de pesquisa: elaboração, redação e apresentação**. Rio de Janeiro: Edubrj, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKKLIAR, Carlos **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas – V Fundamentos de defectologia**. Trad. Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor Dis., S.A., 1983.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. 2 ed. Martins Fontes: São Paulo, 1989.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. Michael Cole (*et al.*). 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Parte II

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: NOVOS OLHARES

DOI: 10.48209/978-05-994894-1-9

PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: POSSIBILIDADES DE NOVOS SIGNIFICADOS E SENTIDOS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Paloma Roberta Euzébio Rodrigues

Fábio Brazier

INTRODUÇÃO

O cenário educacional brasileiro tem sido marcadamente alterado por diversas influências de diferentes ordens, sobretudo, as de caráter político, social, econômico e cultural, o que faz com que a formação dos profissionais da educação, especialmente, os professores, seja colocada em pauta para a discussão nas elaborações de políticas públicas de formação inicial e continuada de docentes implementadas em ações desenvolvidas por meio de programas governamentais e também em projetos nos próprios ambientes educacionais. Assim, tratar da especificidade da formação

de professores para atuação no âmbito da educação inclusiva tem sido um desafio que se tem enfrentado diante de condições e sujeitos que precisam se adequar à nova realidade que se configura.

Para Mantoan (2006) é urgente a ruptura com paradigmas de uma educação desenvolvida na perspectiva da padronização, ou seja, com visão homogeneizante de alunos, classificados sob uma lógica unilateral. Para a autora, a “escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor. Não pode continuar anulando e marginalizando as diferenças – culturais, sociais, étnicas, nos processos pelos quais forma e instrui os alunos” (MANTOAN, 2006, p. 15).

Desse modo, a constituição de uma educação inclusiva perpassa por questões que foram apresentadas na Declaração de Salamanca na qual se preconizou que a preparação de todo o pessoal que constitui a educação, como fator chave para a promoção e progresso das escolas inclusivas (BRASIL, 1994). E ao mesmo tempo atribuiu a responsabilidade de que “os programas de formação do professorado, tanto inicial como continuada, estejam voltados para atender às necessidades educacionais nas escolas.” (BRASIL, 1994, p.35).

Nessa perspectiva Almeida (2007, p.336) afirma que “formar o professor é muito mais que informar e repassar conceitos [...] é prepará-lo para outro modo de educar, que altere sua relação com os conteúdos disciplinares e com o educando”. Nesse sentido, temos desenvolvido nossas pesquisas no intuito de compreender o campo da formação de professores para a educação inclusiva e sobretudo, ampliando as discussões e pensando em possibilidades de intervenção. Assim, esta pesquisa desenvolveu-se mediante estudos teóricos e tem como objetivo refletir sobre as contribuições da Psicologia Histórico Cultural (PHC) para a educação de pessoas com deficiência.

Para esse intento, dividimos o presente texto em dois momentos. No primeiro, retomamos alguns aportes teóricos da Psicologia Histórico Cultural, revisitando-os. Posteriormente, procedemos uma discussão sobre a apropriação desse referencial, a partir dos conceitos de sentido e significado para se pensar a formação de professores em uma perspectiva inclusiva.

A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: ALGUNS APORTES

A Psicologia Histórico Cultural (PHC) criada por Lev¹ Semenovitch Vygotsky², ao explorar o desenvolvimento humano, oferece importantes subsídios para o contexto educacional, especialmente no que se refere à formação continuada dos professores, ao fornecer, condições para que os docentes compreendam seus alunos de forma concreta “reconhecendo-os como síntese de múltiplas determinações biológicas, históricas e sociais superando, desta forma, as visões naturalizantes e positivistas acerca da criança” (VIOTTO FILHO, 2007, p. 50). Para essa teoria, “o papel da escola é o de prover aos sujeitos a apropriação da cultura e da ciência acumulados historicamente, como condição para o seu desenvolvimento mental e de torná-los aptos à reorganização crítica dessa cultura” (LIBÂNEO, 2010, p. 13).

O entendimento que se tinha sobre o desenvolvimento humano até meados da década de 20 era restrito à compreensão da mente ou do corpo, isoladamente. Ao compreender o sujeito, seu objeto de estudo, de forma fragmentada, a psicologia não tinha condições de explicá-lo plenamente. Essa concepção, segundo Lucci (2006), gerou uma crise, a crise da psicologia, ao reforçar o dualismo entre corpo/mente, natureza/cultura, razão/emoção, dentre outros, e não esclarecer, cientificamente, o surgimento das Funções Psicológicas Superiores (FPS's).

Nesse sentido, “a psicologia veio tratando no último século de encontrar uma solução única para a dupla polaridade, ou alternativa, entre a faceta biológica e a cultural, que é a de dar uma resposta que seja válida ao mesmo tempo nos dois níveis: material ou ‘natural’ e mental ou humano” (ALVAREZ; DEL RÍO, 1996, p. 80). Essa crise definiu o nascimento da Psicologia Histórico Cultural, ou seja, dos fenômenos psicológicos que tem como premissa “o condicionamento histórico-social do desenvolvimento do psiquismo humano, que se realiza no processo de apropriação da cultura mediante a comunicação com outras pessoas” (LIBÂNEO, 2004, p. 04).

1 Lev Semenovitch Vygotsky nasceu em Orsha, Bielo-Rússia, em 05 de novembro de 1896 e faleceu em 11 de junho de 1934, com 37 anos. Gradou-se em direito, história e filosofia (VAN DER VEER, 2014) e viveu num período histórico de muito tumulto, durante a Revolução Soviética. Mesmo não tendo a psicologia como formação acadêmica, Vygotsky foi e ainda é considerado um dos maiores psicólogos do século XX (IVIC, 2010). Ao iniciar seus estudos sobre a crise da psicologia, empenhou-se na construção de uma nova psicologia, que, embarcando no contexto social do momento, buscava uma reconstrução da concepção de homem e de sociedade. Sobre Vygotsky, Van Der Veer (2014, s/p) afirma que, “desde o início de sua vida profissional, ele havia considerado o desenvolvimento de uma nova ciência do homem como sua causa, uma causa que levou extremamente a sério e à qual dedicou toda a sua energia”.

2 Considerando as diferentes formas de escrita do nome do estudioso russo (Vygotsky, Vygotski, Vigotskii, Vigotski, entre outras) a forma usual neste trabalho será VYGOTSKY, exceto as referências, as quais serão escritas conforme a grafia do texto original.

Nesse contexto, visando uma uniformidade nos estudos do desenvolvimento humano, Vygotsky propôs uma teoria que ponderasse tanto os aspectos naturais, biológicos, quanto os históricos em oposição às divisões das correntes psicológicas que valorizavam apenas aquilo que é interno (consciente e inconsciente) ou externo (comportamento) ao sujeito. Buscava, deste modo, superar qualquer forma de oposição com relação ao desenvolvimento percebendo a necessidade de estudar o ser humano de forma integral e não mais decomposta.

Sendo um autor contrário às dicotomias, se contrapunha às desarmonias entre: indivíduo/sociedade; objetivo/subjetivo; biológico/social; razão/emoção; concreto/abstrato etc. De tal modo, sua teoria incide sobre a ideia de que “a tarefa fundamental da psicologia consiste precisamente em descobrir a conexão significativa entre as partes e o todo, em saber considerar o processo psíquico em conexão orgânica nos limites de um processo integral mais complexo” (VYGOTSKY, 1996, p. 149).

Dentre os objetivos teóricos e metodológicos adotados por essa teoria, o mais importante deles foi o de compreender como se configurava o processo de desenvolvimento humano, entendendo-o como um processo que demanda tanto aspectos biológicos quanto sociais. Ou seja, a sociedade, a cultura e as interações são fatores de extrema relevância para a realização desse processo. Vygotsky apresenta, nesse sentido, uma dimensão histórica e cultural ao processo de construção do conhecimento. Na tentativa de compreender o desenvolvimento humano de forma integral, o autor, não estudava apenas o desenvolvimento do nascimento à fase adulta do sujeito, também buscou explorar o desenvolvimento da espécie humana como um todo.

A ontogênese, que estuda o desenvolvimento do indivíduo, trata da transição das Funções Psicológicas Elementares (FPE's) em funções superiores, enquanto a filogênese estuda a evolução do homem enquanto ser humano. A filogênese, ao estudar o desenvolvimento da espécie, compreende e explora as relações entre o ser humano e seus ancestrais (GOUVÊA; GERKEN, 2011). E a ontogênese, ao tratar do desenvolvimento do sujeito, apresenta seu caminho da infância à fase adulta. Entre as duas formas de se desvendar o desenvolvimento humano, lançamos luz ao estudo das funções psicológicas superiores, ou seja, a ontogênese.

Ao estudar o nascimento e o desenvolvimento das funções mentais superiores a partir das relações sociais, a Psicologia Histórico Cultural, com uma base filosófica no materialismo histórico e dialético, busca abranger as relações dialéticas dos processos do desenvolvimento humano, compreendendo-o como um processo dinâmico entre a natureza e o social. Essa fundamentação defende que a realidade

(material) é transformada historicamente (histórico) pelo sujeito, do mesmo modo que este é transformado por essa realidade (dialético).

Ao versar sobre a Psicologia Histórico Cultural e sua base materialista histórica e dialética, Duarte (2013, p. 26) assegura que Vygotsky criou “(...) uma teoria sobre o movimento dialético entre a atividade humana objetivada da cultura material e não material e a atividade dos sujeitos que, sendo seres sociais, só podem se desenvolver plenamente pela incorporação, à sua vida, das objetivações historicamente construídas pelo gênero humano.” Percebe-se que, contrário aos pressupostos biologicistas, Vygotsky desloca o foco do entendimento do desenvolvimento humano da ordem do biológico para a ordem do social (SIRGADO, 2000).

O estudioso russo criou, então, “uma nova psicologia que, baseada no método e nos princípios do materialismo histórico e dialético, compreendesse o aspecto cognitivo a partir da descrição e explicação das funções psicológicas superiores, as quais, na sua visão, eram determinadas histórica e culturalmente” (LUCCI, 2006, p. 04). Para sua teoria, as funções mentais superiores se desenvolvem a partir das relações sociais, uma vez que esses processos psíquicos são considerados a internalização das relações dos sujeitos (SIRGADO, 2000).

O desenvolvimento, para Vygotsky (1998), está baseado na concepção de um organismo ativo, cujo pensamento é construído paulatinamente num ambiente que é histórico e, em essência, social. O histórico e o social são duas categorias indispensáveis para a compreensão do desenvolvimento humano segundo a Psicologia Histórico Cultural, uma vez que esse desenvolvimento só é possível a partir de um processo que abarque ambos os elementos. Reelaborando a compreensão naturalista do desenvolvimento humano, Vygotsky reforça a condição sócio-histórica para a origem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ou seja, são essas duas condições do sujeito que potencializam (ou não) o seu desenvolvimento.

O histórico é entendido por Vygotsky de duas formas: de um modo geral, como uma abordagem dialética dos fatos e, de um modo mais específico, como a história da humanidade. Para Sirgado é o caráter histórico que distingue a teoria de Vygotsky das outras teorias do desenvolvimento humano. O social, por sua vez, “pressupõe a passagem da ordem natural para a ordem cultural” (SIRGADO, 2000, p. 47). Essa categoria corresponde às experiências vivenciadas e internalizadas pelos sujeitos que podem determinar as funções psicológicas superiores, uma vez que o nascimento desses processos psíquicos depende da qualidade das relações sociais.

Nesse sentido, Gouvêa e Gerken (2011, p. 128) destacam que “(...) as atividades humanas mudam historicamente na conexão com a transformação das condições materiais de existência, a natureza humana constitui não uma categoria fixa que pode ser descrita numa perspectiva universalista, mas uma categoria em permanente movimento e transformação”. A atividade, considerada a essência do homem (LEONTIEV apud VIOTTO FILHO, 2007), é a transformação da natureza pelo sujeito, o trabalho. É pelo trabalho que o homem modifica a natureza e se constitui enquanto homem, uma vez que “[...] o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência” (SAVIANI, 2007, p. 154).

O homem, para esse mesmo autor, nasce como qualquer outro animal e se torna homem ao transformar a natureza. Isto é, a essência do homem não nasce com ele, ela se constitui com a sua formação. Portanto, a existência do homem é produto do trabalho e “diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si. Agindo sobre ela e transformando-a, os homens ajustam a natureza às suas necessidades” (SAVIANI, 2007, p. 154).

E é nessa constante transformação da natureza e formação humana que a cultura é construída e o homem é humanizado. “Ontologicamente o ser humano escreve a sua história por meio das atividades que realiza. O ser humano se humaniza por meio da sua atividade quando transforma a natureza e, como consequência disto, cria a cultura” (GONZÁLEZ; MELLO, 2014, p. 21). A humanização, dessa forma, é um processo constante de apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade.

O homem, portanto, é um ser social e sua essência, formação e distinção da natureza, devem-se pelo trabalho da capacidade de produzir suas necessidades e de dar continuidade à sua cultura, de ter acesso aos valores que humanizam o homem e o faz ser um cidadão de direitos e deveres, e conhecedor do mundo em que vive. Nesse sentido, pode-se concluir, juntamente com Alvarez e Del Río (1996, p. 80) que “o fato humano não está garantido por nossa herança genética, por nossa ‘certidão de nascimento’”.

Ao estudar o desenvolvimento humano, a partir da Psicologia Histórico Cultural, é importante apresentar a concepção de humano para Vygotsky. O autor considera o ser humano como um ser social, cujo desenvolvimento é determinado pela atividade que o conecta a natureza. Essa compreensão está atrelada às interações sociais, visto que, como destaca Facion (2005, p. 172), Vygotsky “não via o homem como um ser passivo, consequência dessas relações, mas sim como um ser atuante, que

age sobre o mundo, sempre em relações sociais, e transforma essas ações para que constituam o funcionamento de um plano interno”. De tal modo, o desenvolvimento é compreendido como um produto do processo de mediação que incide na internalização de fatores externos ao indivíduo por meio das relações sociais estabelecidas com os outros sujeitos.

Em outras palavras, o desenvolvimento humano é resultado da mediação que se constitui na interiorização das relações sociais. O desenvolvimento, nesse sentido, é determinado pela condição histórica, social e cultural dos sujeitos, sendo, este processo, totalmente dependente do outro¹. Como descreve Facion (2005, p. 171), “por maior que seja o potencial hereditário do indivíduo, ele não existe por si só; como da mesma forma, o objeto de conhecimento é incapaz de manifestar suas características, sem a presença do sujeito para reconhecê-las”. Ou seja, o desenvolvimento não depende apenas do próprio sujeito, o outro é condição para a sua efetivação.

O conceito de mediação, para Vygotsky (1998), é fundamental para a compreensão do desenvolvimento humano. A mediação é realizada pelo outro onde há a internalização de signos (instrumentos e ferramentas) que possibilitam a aprendizagem e, sucessivamente, o desenvolvimento dos sujeitos. Os instrumentos e as ferramentas mediam a ação do sujeito sobre o objeto, enquanto os signos regulam toda essa ação externa sobre o psiquismo. A respeito disso, Vygotsky (1998, p. 09) destaca que “o homem, por assim dizer, é modelado pelos instrumentos e ferramentas que usa, e nem a mente nem a mão podem, isoladamente, realizar muito”.

Os signos, abarcando as ferramentas e os instrumentos, são produções artificiais criadas pelo ser humano para auxiliar no controle de seu próprio comportamento, suas ações. Os instrumentos de mediação, segundo Baquero (1998), são uma fonte de desenvolvimento e de reorganização do funcionamento psicológico global: “O desenvolvimento (...) quando se refere à constituição dos processos psicológicos superiores, pode ser descrito como a apropriação progressiva de novos instrumentos de mediação ou como o domínio de formas mais avançadas de iguais instrumentos” (BAQUERO, 1998, p. 36).

1 O “outro” na teoria de Vygotsky se refere à outra pessoa que se relaciona com o sujeito nas interações sociais. “O caminho que leva da criança ao mundo e deste à criança passa pelo Outro, mediador entre a criança e o universo cultural” (PINO, 2005, p. 59). “Vygotsky refere-se a esse ‘outro’ como elemento importante na constituição da subjetividade” (AGUIAR, 2006, p. 80). Em outras palavras, o outro é condição para o desenvolvimento do sujeito, é um instrumento social.

A mediação “é um processo que caracteriza a relação do homem com o mundo e com outros homens”. Assim, no contexto da Psicologia Histórico Cultural, a mediação é caracterizada pelas relações sociais com o outro e com os signos que determinam o desenvolvimento dos sujeitos. Logo, é “um processo de vir-a-ser no desenvolvimento intelectual, que se beneficia da criação e emprego de estímulos artificiais pelo próprio homem” (NASCIMENTO, 2014, p. 189). Há, aqui, uma dupla mediação: do outro e dos signos, visto que não há o outro sem o signo e o signo não existe sem o outro.

Como a mediação corresponde à interação social com o outro e os signos, ela também é constituída pela internalização desses signos que, inicialmente são sociais e, depois de internalizados, se tornam individuais. De tal modo, os processos inter e intrapsíquicos fazem parte do processo do desenvolvimento, de maneira que o interpésíquico se refere ao momento em que os signos estão sendo compartilhados socialmente entre o sujeito e o outro e intrapsíquico quando os signos são internalizados. Isso significa que um processo interpessoal, externo, se transforma em outro intrapessoal, interno.

A partir desse contexto, Alvarez e Del Ríó (1996, p. 84) acreditam que “nossos sistemas de pensamento seriam fruto da internalização de processos mediadores desenvolvidos por e em nossa cultura”. Portanto, a internalização é o processo que ocorre por meio da apropriação dos signos que são, segundo Vygotsky (2001), os mediadores semióticos das relações dos homens com a cultura humana e, conseqüentemente, constituintes centrais do desenvolvimento psíquico. Quanto a isso, Vygotsky reafirma que a internalização de signos é fator essencial para a defesa da compreensão do psiquismo como constituído socialmente.

A mediação, de acordo com Martins (2011), sintetiza as relações que conduzem os signos, os sujeitos que os internalizam na relação e as alterações/transformações que essa interiorização acarreta nas funções mentais preexistentes. A mediação, portanto, é constituída pela internalização que é caracterizada pelo uso de signos, como a linguagem, que, depois de interiorizados, podem levar à aprendizagem e ao desenvolvimento, isto é, à elevação das funções mentais básicas em funções mentais superiores.

Ao nascer, o ser humano possui apenas as funções psicológicas elementares. Na convivência com o meio social e cultural, a criança vai aprendendo e, conseqüentemente, desenvolvendo as funções psicológicas superiores. A mediação, nesse

sentido, é um processo recursivo da relação estabelecida entre as dimensões biológicas e sociais, no qual os elementos intersíquicos, externos, se constituem em unidades intrapsíquicas, internas, como fundantes para as funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1998), ou seja, para o desenvolvimento. Logo, o desenvolvimento é fruto da internalização de formas culturais de comportamento que dão origem às funções psicológicas superiores.

As funções mentais elementares, básicas, são as funções psicológicas naturais, que nascem com os animais e com o ser humano, tais como a atenção involuntária, a memória involuntária e os reflexos. As funções psicológicas superiores, por sua vez, são funções mentais mais sofisticadas adquiridas nas relações sociais, como a atenção voluntária, a memória voluntária e a capacidade de abstração. Esses últimos processos psíquicos são funções mentais genéticas e funcionalmente mais complexas, que diferenciam os seres humanos dos animais, ou seja, são processos tipicamente humanos. Enquanto as FPE's são de origem natural, biológica, as funções psíquicas superiores são de origem sociocultural, isto é, elas se desenvolvem a partir da interação social.

As funções mentais superiores “(...) são o testemunho dos processos que permitiram ao ser humano sair da condição estritamente animal e avançar no sentido de construção de sua história” (GOUVÊA; GERKEN, 2011, p. 132). Isso ocorre porque, como já mencionado, os animais apresentam as funções psicológicas elementares, assim como as crianças ao nascer; no entanto, ao longo da vida, a partir das relações sociais, esses processos psíquicos se transformam em funções mentais mais elaboradas que permitem que os sujeitos regulem seus comportamentos, tenham domínio de conduta.

Os processos de mediação e internalização que resultam na aprendizagem e, posteriormente, no desenvolvimento dos sujeitos são característicos do espaço escolar, uma vez que toda instituição de ensino é (ou deveria ser) um espaço próprio de desenvolvimento humano. Como o desenvolvimento é caracterizado pela transição das funções mentais básicas em funções mentais mais sofisticadas, é nessa via que os cursos e programas de formação continuada docente devem trabalhar. Ou seja, devem ser criadas mediações que possibilitam e qualificam o desenvolvimento desses processos psíquicos superiores. Isso significa que, de acordo com a Psicologia Histórico Cultural, é para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que os programas de formação docente devem direcionar suas ações.

AS DIMENSÕES DO SENTIDO E SIGNIFICADO E SEUS CONTRIBUTOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Compreendemos que as mediações na formação continuada docente devem ser qualificadas em prol da internalização de signos que, uma vez interiorizados, auxiliam no desenvolvimento do professor. A qualificação do processo de formação é compreendida, nesse sentido, como o aprimoramento das mediações. Compreende-se que esse avanço só é possível a partir do momento que o professor for percebido enquanto sujeito que é tanto social quanto singular, sobretudo por considerarmos que para reconhecermos um professor inclusivo precisamos, primeiramente, percebê-lo como um professor sujeito.

A formação docente continuada, para Petroni (2008) tem como meta o desenvolvimento profissional, que pode ocorrer por meio de momentos de discussão sobre as concepções e práticas pedagógicas, pelas trocas de experiências entre os próprios professores e pelo contato com teorias e conhecimentos atualizados que auxiliem em suas práticas. Corroborando essas considerações, Lima (2010, p. 09) explica:

... o professor, imbuído de uma perspectiva profissional coerente, caracteriza-se também como um sujeito em construção, pois os seus saberes aprendidos “estão” situados numa dinâmica temporal entre o crivo da significação e resignificação de novos olhares. É a partir destas pontuações que o novo professor precisa-se pautar, não perdendo de vista a atualização de seus olhares: nas leituras conceituais e problematizadas da literatura especializada, de uma avaliação constante de sua formação e seu papel social enquanto educador e construtor de opiniões.

É indispensável que a formação continuada seja feita por um mediador que tenha ou dê um olhar diferenciado para o espaço escolar dos professores em formação, considerando as relações que ali coexistem, auxiliando os docentes a obterem também esse novo olhar para o seu espaço de trabalho. Portanto, é necessário dar oportunidade de o professor expor suas facilidades e dificuldades dos processos de ensino e aprendizagem “sem impor-lhes uma formação que não tenha nenhum significado e sentido para ele, que não faça parte do que ele vive no complexo contexto escolar” (PETRONI, 2008, p. 71).

Compreendemos que a formação continuada docente para a educação inclusiva, aqui discutida e proposta, é efetiva para a discussão dos desafios e perspectivas das relações de trabalho que são estabelecidas, não apenas no interior das escolas, mas e, essencialmente, no vínculo estabelecido com a família e comunidade escolar, a fim de que as representações, concepções e estratégias de enfrentamento sejam

visualizadas pelos docentes, na relação estabelecida com a família, cerne de uma parceria para a qualificação de nossos espaços escolares.

Uma escola inclusiva pressupõe, nesse sentido, além do envolvimento de todos os agentes escolares, a participação dos pais/responsáveis na escolarização das crianças, uma vez que a democratização da educação implica o envolvimento de toda a comunidade escolar na formação integral dos sujeitos (GIUNTA; LINHARES, 2009). “À primeira vista, incrementar a participação dos pais significa visualizar a escola como um espaço democrático em que as pessoas podem exercer a sua cidadania” (ZANELLA *et al*, 2008, p. 132). No entanto, percebe-se que a relação família-escola, especialmente nas escolas públicas, ainda se encontra em passos lentos e de forma conflitante, seja pelo chamado “desinteresse da família”, seja pela impotência dos profissionais da educação em efetivar essa relação.

É papel das instituições de ensino sensibilizar os pais/responsáveis para a participação na escolarização das crianças, pois se sabe que se depender apenas da família essa relação não acontece, visto que as famílias podem vir com justificativas de que não têm conhecimento suficiente para participar da escolarização dos filhos e de que esse processo de educação escolar é função da escola e de seus profissionais (GIUNTA; LINHARES, 2009). Acreditamos, nesse sentido, que os professores podem e devem contribuir para concretizar essa participação ao propor atividades de aproximação entre pais/responsáveis e educadores e ao mostrar à família a importância da escola na formação das crianças, formação que vai além da intelectual, abarcando as transformações humana e social.

Para tanto, cabe aos profissionais da educação criar propostas de trabalho que efetivamente se vinculem às necessidades e possibilidades de enfrentamento da família para se juntar à escola e fornecer uma formação integral a todos os alunos. A participação deve ser constante, ao longo do processo de escolarização e não somente quando a família ou a escola demandam, separadamente, uma maior aproximação; exemplos disso são quando a criança está doente e a família se aproxima da instituição de ensino, ou ainda quando se necessita de pais na atuação do conselho escolar - neste caso é a escola que se aproxima da família.

Para Lopes e Guimarães (2004), há um desencontro entre a família e a escola de modo que a escola afirma existir uma transferência de papéis da família para a instituição de ensino formal enquanto os pais/responsáveis também têm descontentamentos com relação a esses espaços de educação escolar. Esse desencontro, segundo as autoras, implica que a escola repense novas formas de envolver a família em seus trabalhos educacionais, mesmo não sendo um trabalho

simples. Essa necessidade demanda formação e esforço por parte dos profissionais da educação para que a relação família-escola seja efetivada. Isso acontece, de acordo com Lopes e Guimarães (2004); Giunta e Linhares (2009), pelos diferentes arranjos familiares que existem hoje, que vão adiante do modelo de família ainda arraigado na concepção de algumas instituições de ensino: pai, mãe, filhos e filhas.

Com as mudanças relacionadas ao processo de globalização, a dinâmica e a estrutura familiar vem sofrendo cada vez mais, interferências e modificações em seu padrão profissional, como: famílias tradicionais, famílias em processo de separação, famílias reconstruídas, famílias em que a mulher e o marido trabalham fora e ainda filhos que moram apenas com a mãe ou com o pai. Nesse sentido, o ambiente familiar deve ser compreendido como diversificado e em constante movimento e essas transformações fazem parte do processo de reestruturação que a família tem sofrido, o qual pode fragilizar o sentimento de segurança e solidez familiar (GIUNTA; LINHARES, 2009, p. 11).

Esse modelo idealizado de família dificulta a aproximação da escola, uma vez que os professores acabam por esperar que a família tome a iniciativa para esse contato. No entanto, “muitos pais não sabem como se portar frente a algumas dificuldades e preferem a confortável postura de transferir as responsabilidades para a escola, por não saberem o que fazer para alcançar a boa formação dos filhos em tempos de grandes contradições” (GIUNTA; LINHARES, 2009, p.10).

Desse modo, para que a relação família-escola se materialize, contribuindo para uma educação de qualidade e para todos, os professores precisam de uma formação abrangente que englobe não só o conhecimento sistematizado - os conteúdos teóricos e práticos dos temas escolares - como também o papel de envolver a família na escolarização e formação dos estudantes no ambiente escolar, de modo que a democratização da educação básica provoque, de fato, o acesso, a permanência e o desenvolvimento de todo o alunado na instituição de ensino regular, com uma formação integral.

Entendemos que propiciar uma atuação inclusiva é, acima de tudo, avançarmos para novas estratégias e ações relacionais que aloquem os alunos com necessidades educacionais especiais, seus familiares e responsáveis a uma nova configuração relacional. É preciso considerá-los não somente como expectadores das ações, mas como atores do processo, o que demanda avançarmos não apenas para o conhecimento político das propostas educacionais do país, mas, essencialmente, para o desvelamento das reais condições relacionais às quais estão submersos e que marcam uma realidade escolar findada em sentidos e significados de fracasso e exclusão.

Acreditamos, dentro deste contexto de demandas para a concretização de

uma educação democrática, que a formação continuada de professores necessita da criação de “espaços de participação e reflexão para que esses profissionais aprendam a lidar e adaptar-se com a nova realidade da inclusão e suas próprias incertezas sobre a sua profissão” (FACION, 2005, p. 170). É importante, sobretudo, que essa qualificação profissional considere o contexto cultural e profissional do docente, assim como suas verdadeiras demandas, pois, quando a realidade docente não é considerada na formação continuada, esse processo se torna insignificante para os professores, pois as propostas de formação não advêm dos mesmos e de suas demandas do cotidiano escolar, formando uma lacuna na formação continuada.

Ainda no que diz respeito ao estudo do desenvolvimento humano, agora filo e ontogeneticamente falando, Vygotsky explorou a origem, a possível relação e a evolução do pensamento e da palavra (VYGOTSKY, 1998; VYGOTSKY, 2001), duas categorias importantes para a compreensão do desenvolvimento dos sujeitos. A partir dos seus estudos, concluiu que o pensamento e a palavra têm origens diferentes e são independentes; no entanto, num determinado momento eles se “encontram” (VYGOTSKY, 2000). Esse momento de junção da linguagem/palavra e do pensamento, intitulado significado da palavra, é um avanço no desenvolvimento humano, uma vez que representa a transição do indivíduo que é puramente biológico ao sujeito que é sócio-cultural.

A principal função da linguagem, de acordo com Vygotsky (2000), é a de intercâmbio social: é para se comunicar com seus semelhantes que o homem cria e utiliza os sistemas de linguagem. A linguagem, nesse sentido, é uma ferramenta da consciência, que tem a função de composição, de controle e de planejamento do pensamento e, ao mesmo tempo, tem uma função de intercâmbio social. Tal intercâmbio necessita, para que seja possível uma comunicação mais sofisticada, da segunda função da linguagem: o pensamento generalizante, ou seja, o significado. Os significados das palavras compõem a consciência individual, mas são, ao mesmo tempo, construídos no âmbito interindividual, de caráter social.

Para Vygotsky (1998, p. 05) “é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. É no significado, então, que podemos encontrar as respostas às nossas questões sobre a relação entre o pensamento e a fala”. O significado da palavra, ainda para o autor, é uma generalização, é um ato de pensamento. “Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento. Conseqüentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno de pensamento” (VYGOTSKY, 2000, p. 398).

É importante ressaltar que o significado da palavra independe da pessoa ou da língua, ele é condicionado pelo contexto social, uma vez que é construído nas relações sociais. Assim, uma palavra por si só não tem significado, ela precisa estar inserida num contexto. O significado da palavra também é inconstante e mutável, pois ele “modifica-se no processo do desenvolvimento da criança. Modifica-se também sob diferentes modos de funcionamento do pensamento. É antes uma formação dinâmica que estática” (VYGOTSKY, 2000, p. 408). Os significados são elaborados ao longo da história dos sujeitos, a partir de suas experiências sociais. Como assegura Vygotsky (1998, p. 48), são eles que “vão propiciar a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, constituindo-se no ‘filtro’ através do qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele”.

Os significados são “produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. Muito embora sejam mais estáveis, ‘dicionarizados’, eles também se transformam no movimento histórico” (AGUIAR, 2006, p. 14). Ainda para a autora, os significados são os conteúdos mais estáveis, compartilhados socialmente e apropriados pelos sujeitos segundo suas subjetividades.

Os significados das palavras são formados pelo significado, em si, e pelos sentidos. Os sentidos enriquecem os significados das palavras (VYGOTSKY, 1998). O sentido da palavra, assim como o significado, também é atribuído pelo sujeito a partir de sua atividade social, sendo, num primeiro momento, social e, num segundo momento, individual. Isso significa que o sentido é subjetivo, ou seja, mesmo perpassando, primeiramente, pelo objetivo, ele mantém a singularidade do sujeito.

Para Aguiar (2006), na acepção de Vygotsky, o sentido de uma palavra predomina sobre seu significado, pois uma mesma palavra possui um significado comum e sentidos múltiplos. O sentido compõe a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito elabora diante de sua realidade. Ele é compreendido como todos os fatores psicológicos que nos remetem à consciência pela palavra. “Apesar de o sentido ser da ordem do privado, é configurado a partir do contexto em que o sujeito está inserido, o que possibilita afirmar que a realidade é apropriada de forma singular, a partir da atribuição de sentidos” (BARBOSA, 2012, p. 40).

O sentido diz respeito ao significado das palavras para cada sujeito, individualmente. Eles são acompanhados pelos contextos textuais e sociais que os caracterizam, ou seja, dependendo do contexto uma palavra pode ter mais de um sentido para uma mesma pessoa. Como nos recorda Vygotsky (1998, p. 182), “uma palavra deriva o seu sentido do parágrafo; o parágrafo, do livro; o livro, do conjunto

das obras do autor”. Isso significa que o sentido da palavra não diz respeito apenas à palavra sozinha, mas ao contexto social e textual em que ela se encontra.

No processo de constituição do sujeito, os significados e os sentidos operam na construção da singularidade, tendo em vista que se configuram com base na história das experiências vividas por cada um. A configuração de significados e sentidos perpassa a intersecção entre o social e o individual e caracteriza os elementos que demarcam a singularidade humana, sendo a vivência social base para a confrontação, a reação e a subversão que caracterizam esse processo (GOMES; SOUZA, 2016). Percebe-se, logo, que o estudo dessas categorias - significado e sentido - é fator determinante para a compreensão e construção da singularidade dos sujeitos professores, caso do presente estudo.

A partir dos elementos de sentido e significado é possível pensar a formação do professor com o intuito de considerá-lo como sujeito que faz parte de um contexto social, ao mesmo tempo em que possui suas singularidades decorrentes desse mesmo contexto. A formação docente pode ser compreendida, nesse sentido, como um processo que intercede a produção de significados e sentidos sobre as concepções de professores.

A formação continuada docente, como notamos, é de tamanha relevância para que os professores possam repensar e reelaborar suas concepções e práticas direcionadas às diferenças. Porém, se essa formação excluir o professor, desconsiderando-o na elaboração dessa qualificação, ela será um fracasso, pois é preciso considerar o docente como sujeito pertencente a uma realidade histórica, cultural e educacional que deve ser ponderada nesse processo de formação. Isso significa que uma formação continuada docente que não considera os professores como sujeitos sociais é equivocada, isto é, apresenta falhas de formação que, de acordo com Gomes e Souza (2012, p. 601), reforça uma ação docente subordinada a condicionantes institucionais, sem a construção e valorização de novas experiências no cotidiano escolar, impedindo “a elaboração de novos sentidos sobre a inclusão”.

Precisamos trabalhar, nesse contexto, com a configuração de novos sentidos que contemplem o professor, suas relações institucionais e familiares no âmbito da educação inclusiva. Partimos da concepção de que o reconhecimento e a valorização da singularidade do sujeito docente contribuem, também, para que esse profissional reconheça seus alunos como sujeitos pertencentes a uma cultura e que esta, assim como o próprio contexto escolar, estabelece a sua singularidade.

Para Gomes e Bernardes (2013, p. 64), é importante considerar e destacar as singularidades dos docentes, “pois há muito são sujeitos marcados por uma subjetividade social determinista”, que os aloca a operacionalização racional do desenvolvimento. Nesse sentido, os espaços de formação continuada docente, principalmente os que se dedicam a favorecer uma ação formativa a partir da realidade vivida pelos professores, devem favorecer possibilidades plenas de significação e sentido sobre o agir docente.

A relevância da compreensão da subjetividade no desenvolvimento profissional docente é destacada por Aguiar (2006, p. 11) ao apresentar a demanda pela

... produção de um conhecimento/pesquisa que desvele, aprofunde o movimento complexo e contraditório de constituição dos sentidos subjetivos do professor, um conhecimento que avance na apreensão das formas de pensar, sentir e agir dos professores, para que, de posse desse conhecimento, criemos formas de intervenção que contribuam para a formação desses profissionais.

Gomes e Bazon (2013) reforçam que as escolas devem se constituir em espaços que considere e valorize os sujeitos, neste caso os professores, como sujeitos sociais e individuais. Segundo elas, a compreensão dos professores como sujeitos ativos deve se fazer presente na qualificação da formação de modo que esses docentes reconheçam seus alunos também como sujeitos que são ativos, históricos, sociais e culturais.

Quando investigamos os significados e os sentidos configurados pelos professores acerca da profissão docente estamos buscando a verificação de como essas concepções, baseadas em um professor ideal, que permeiam os cursos de formação, contribuem para a produção dos seus sentidos sobre o que é ser professor. Para Barbosa (2012), a configuração dessas categorias psicológicas é direcionadora do agir e pensar do sujeito. Ou seja, a compreensão dos significados e sentidos atribuídos pelos docentes corresponde ao entendimento e à ação adotada por eles com relação ao tema abordado, neste caso, a educação inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando falamos de inclusão escolar, remetemo-nos diretamente aos Direitos Humanos, tendo em vista que a Declaração dos Direitos do Homem faz referência ao direito de todos serem respeitados em sua dignidade, diversidade, tendo assegurada a possibilidade de se formar no seu maior potencial possível. O que é preconizado na Declaração Universal dos Direitos Humanos vai sendo melhor delineado em

legislações posteriores, internacionais e brasileiras, que nos permitem refletir melhor sobre nossas especificidades nacionais.

Nesse trabalho nos propusemos a refletir sobre as intersecções entre inclusão escolar e desenvolvimento humano, inserindo o debate da inclusão escolar num âmbito mais amplo, de inclusão social e de direitos. Também debatemos a formação de professores e o processo de ensino-aprendizagem, na educação inclusiva que proponha a ser efetivamente garantidor de direitos, como o direito de uma educação potente para o desenvolvimento humano. Discutimos as formas de o professor se capacitar no sentido de mobilizar seus alunos para agir e se formar como protagonista de direitos, no que se refere à inclusão escolar. Ter um diagnóstico ou deficiência requer do professor uma formação sensível para construir junto com seus alunos uma subjetividade inclusiva, afirmativa, qualificada e protagonista. Isso significa ensinar direitos aos alunos, fazendo-os praticar, além de construir com eles uma autoestima suficiente para que consigam argumentar objetiva e solidariamente.

A formação de professores deve preparar o docente para lidar com as *diferenças* nos seus alunos, sejam quais forem: transtornos, autismo, mobilidade reduzida, cegos, surdos. Atuar nessa formação de subjetividade é dar protagonismo, e não apagamento, como tem sido feito, dando acesso aos conteúdos e a socialização necessários ao desenvolvimento e aprendizagem humanas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de (Org.). **Sentidos e Significados do Professor na Perspectiva Sócio-Histórica: Relatos de Pesquisa**. Vários Autores. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

ALMEIDA, Dulce Barros de et al. Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão. **Educação**. CE/USFM. Santa Maria (RS), v.32, n.2, 2007

ALVAREZ, Amélia; DELRIO, Pablo. Educação e Desenvolvimento: A teoria de Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento proximal. In: COLL, C. PALACIOS, J e MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e Educação**. Psicologia do Ensino. Porto Alegre: Editora Atmed. 1996.

ALVAREZ, Amélia; DELRIO, Pablo. Educação e Desenvolvimento: A teoria de Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento proximal. In: COLL, C. PALACIOS, J e MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e Educação**. Psicologia do Ensino. Porto Alegre: Editora Atmed. 1996.

BAQUERO, Ricardo. **Vigotski e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BARBOSA, Eveline Tonelotto. **Os Sentidos do Respeito na Escola**: uma análise da perspectiva da psicologia histórico cultural. Dissertação de Mestrado em Psicologia da PUC Campinas. 2012.

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

DUARTE, Newton. Vigotsky e a Pedagogia Histórico-Crítica: A Questão do Desenvolvimento Psíquico. **Nuances: Estudos sobre Educação**. Ano XIX, n. 25, v. 01, p. 19-29, jan./abr. 2013.

FACION, José Raimundo. **Inclusão Escolar e suas Implicações**. Curitiba: editora IBPEX. 2005.

GIUNTA, Elaine; LINHARES, Clarice Schneider. **A Democratização da Escola através da Participação Efetiva da Comunidade Escolar**. PDE - Programa de Formação Continuada do Estado do Paraná, 2009.

GOMES, Claudia; BAZON, Fernanda Vilhena Mafrá. Sentido e Emancipação Docente: uma Reflexão sobre a Constituição dos Espaços Formativos. In: GOMES, Claudia. **Trabalho e Realidade Docente**: as muitas facetas da atuação profissional. 1ª edição. Curitiba/PR; CRV, 2013; p. 139-155.

GOMES, Claudia; BERNARDES, Amanda da Silva. O Processo de Mediação na Educação Infantil: aportes da teoria da subjetividade de González Rey. In: GOMES, Claudia. **Trabalho e Realidade Docente**: as muitas facetas da atuação profissional. 1ª edição. Curitiba/PR; CRV, 2013; p. 57-71

GOMES, Claudia; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Psicologia e Inclusão Escolar: Reflexões Sobre o Processo de Subjetivação de Professores. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 2012, 32 (3), 588-603.

GONZÁLEZ, Abel Gustavo Garay; MELLO, Maria Aparecida. **Vygotsky e a Teoria Histórico Cultural**: bases conceituais marxistas. Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 7 v.7 n.14, p. 19-33, jan-jun 2014.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares; GERKEN, Carlos Henrique. Vygotsky e a Teoria Sócio-Histórica. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **Pensadores Sociais e História da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de VasiliDavydov. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.27, p. 5-24, Set/Dez, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **A Escola Brasileira em Face de um Dualismo Perverso**: Escola do Conhecimento para os Ricos, Escola do Acolhimento Social para os Pobres. X Encontro de Pesquisa em Educação da Anped-Centro Oeste; jul., 2010.

LIMA, Paulo Gomes. **Formação de Professores**: Por uma Ressignificação do Trabalho Pedagógico na Escola. Editora EDUEFGD, 2010.

LOPES, Claudia Cristina Garcia Piffer; GUIMARÃES, Célia Maria. **A Relação com as Famílias na Educação Infantil**: Demanda de Formação dos Profissionais. 2004.

LUCCI, Marcos Antonio. A Proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica. **Revista de currículo y formación del profesorado**. 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MARTINS, Lígia Martins. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: Contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. São Paulo: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), 2011.

NASCIMENTO, Ruben de Oliveira. **Um Estudo da mediação na Teoria de Lev Vygotski e suas Implicações para a Educação**. Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2014, 406 f.

PETRONI, Ana Paula. **Autonomia de Professores**: Um Estudo da Perspectiva da Psicologia. PUC/Campinas. Dissertação de Mestrado, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2007.

SIRGADO, Angel Pino. O Social e o Cultural na Obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, Julho/2000.

VIOTTO FILHO, Irineu Tuim. Psicologia Histórico-Cultural: Contribuições para a Ação do Educador numa Escola em Transformação. **Revista Educere et Educare**. Vol. 2 nº 3 jan./jun. 2007, p. 49-68.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia da Arte**. 2ª ed., São Paulo: Martins, 2001. Fontes. (Originalmente publicado em 1925).

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo: revisão técnica José Cipolla Neto. – 2ª edição – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo: revisão técnica José Cipolla Neto. – 2ª edição – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ZANELLA, Andrea; *et al.* Participação dos Pais na Escola: Diferentes Expectativas. In: **Psicologia e Práticas Sociais**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 132-141.

A ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS NA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

*Fabício Henrique Coelho Vieira
Mailson Matos Marques*

INTRODUÇÃO

Apresenta-se neste artigo a atuação do profissional da Educação Especial na inclusão escolar de alunos com deficiência auditiva. Este tema configura o objeto de estudo abordado no decorrer da pesquisa, sendo delimitado como problema e posteriormente esclarecido, o seguinte questionamento: a partir dos aspectos pedagógicos, como o profissional da Educação Especial pode contribuir para a inclusão dos surdos no ensino regular?

A justificativa para a realização deste estudo pautou-se na concepção de que o educador de alunos que possuem necessidades especiais deve estar preparado e qualificado para atender pessoas com as mais diversas deficiências e, dentre elas, encontra-se a deficiência auditiva que, por sua vez, exige que o profissional conheça os direitos assegurados a esse grupo de indivíduos e como deve proceder a educação deles, tendo em vista que são alunos que precisam de professores que entendam sobre a surdez e, sobretudo, sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Em relação aos objetivos do estudo, tem-se como objetivo geral: compreender as possibilidades de atuação inclusiva para pessoa com deficiência auditiva, a fim de que o profissional da Educação Especial possa auxiliar a inclusão destas pessoas no ensino regular.

No que se refere aos objetivos específicos, buscou-se evidenciar as contribuições do educador de alunos com deficiência auditiva para um ensino de qualidade, por meio das práticas pedagógicas do Atendimento Educacional Especializado e; identificar as dificuldades enfrentadas pelos alunos com deficiência auditiva no ensino regular. Quanto à metodologia, realizou-se uma revisão de literatura. A pesquisa foi do tipo bibliográfica de abordagem qualitativa, sendo possível por meio de levantamentos realizados em periódicos, livros e artigos científicos, e identificadas informações como os conceitos, legislações, percepções dos envolvidos nesse processo de ensino e reflexões sobre os autores que aprofundaram o conhecimento na temática. Segundo Vergara (2013, p. 48) a pesquisa bibliográfica consiste no “estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral”. Os levantamentos de dados obedeceram às técnicas de abordagens e métodos da pesquisa científica. Segundo Marconi e Lakatos (2009, p. 83), “o método científico é o conjunto de atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros-, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando nas decisões”. Nesse contexto, observa-se que, quando devidamente aplicado, o método da pesquisa científica possibilita a obtenção dos resultados esperados em conformidade com os objetivos propostos e a utilização eficiente de técnicas para essa finalidade. Outrossim, Cervo, Bervian e Silva (2007) afirmam que o método científico é o dispositivo ordenado ou procedimento sistemático, em plano geral. Enquanto a técnica consiste na aplicação do plano metodológico e a forma especial de executá-lo. Assim, a revisão bibliográfica realizada neste estudo se caracteriza por uma revisão da literatura que tem como objetivo resumir toda informação existente sobre um fenômeno ou tema de maneira imparcial e completa (LIMA; MIOTO, 2007). Após o levantamento das produções científicas que seriam utilizadas neste estudo, realizou-se a leitura de textos e produções acadêmicas, bem como analisou-se as leis e as políticas públicas voltadas para os deficientes, e o amparo legal dos profissionais da educação especial no auxílio desses direitos. Dessa forma, todas as informações contidas neste estudo foram devidamente analisadas a fim de atender aos objetivos estabelecidos e como forma de evitar equívocos ou contradições.

A produção textual deste estudo está estruturada em introdução, que contém o tema, os objetivos, o problema e as justificativas e a metodologia da pesquisa, referencial teórico, sendo nesse, apresentado em subdivisões, o conceito de deficiência e deficiência auditiva, as legislações sobre o assunto, a evolução dos direitos dos surdos e os direitos desse grupo de pessoas em relação à educação, perspectivas da inclusão escolar, a atuação do profissional da Educação Especial e as dificuldades e percepções dos alunos com deficiência auditiva.

2 A DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR

Para elaboração do referencial teórico, realizou-se um estudo elencado nos mais renomados autores que abordam os temas Deficiência, Inclusão Escolar e Atendimento Educacional Especializado, conforme a seguir.

2.1 CONCEITO DE DEFICIÊNCIA

O primeiro documento que tratou da conceituação de deficiência foi a Recomendação nº 99, de 25 de junho de 1955, tendo o conceito se repetido na Recomendação nº 168, de 20 de junho de 1983, e aprimorado na Convenção nº 159, que trata da reabilitação profissional e emprego das pessoas com deficiência (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 1955; 1983; BRASIL, 1991). Tal Convenção foi aprovada na 69ª Reunião da Conferência Internacional do Trabalho em Genebra, entrando em vigor, no âmbito internacional, a partir 20 de junho de 1985. No Brasil a Convenção 159 foi aprovada por meio do Decreto Legislativo nº 51, de 25 de agosto de 1989, promulgada pelo Decreto nº 129, de 22 de maio de 1991, que mais tarde é revogado pelo Decreto nº 10.088, de 5 de novembro de 2019 que vigora atualmente (BRASIL, 1989; 1991; 2019).

A partir da Convenção nº 159, o conceito de deficiente passou a ser entendido como todas as pessoas cujas possibilidades de obter e conservar um emprego adequado e de progredir no mesmo que fiquem substancialmente reduzidas devido a uma deficiência de caráter físico ou mental devidamente comprovada (BRASIL, 1991; 2019). De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência define-se como deficiente aquela pessoa que tem impedimento de longo prazo da natureza física, mental, intelectual, ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade. Nesse contexto, as definições

para o referido termo, tem como pressuposto de que a pessoa que apresenta alguma deficiência não possui condições iguais de exercerem os seus direitos constitucionais, tendo em vista as suas limitações. Por esse motivo, faz-se necessária a adoção de políticas públicas que promovam a igualdade por meio da acessibilidade e de direitos reservados às pessoas com deficiência.

A Organização das Nações Unidas (ONU), adotada em 13 de dezembro de 2006, durante a Assembleia Geral do dia internacional dos direitos humanos, tornou-se um marco histórico na luta pela justiça e igualdade de direitos das pessoas com deficiência. Assim, os autores Barros e Hora (2009, p. 51) justifica essa afirmação com os seguintes argumentos:

É um marco na história, pois apresenta como princípios o respeito pela dignidade inerente à pessoa humana, autonomia individual, incluindo a liberdade de fazer suas próprias escolhas, e a independência das pessoas; conclama a não discriminação, a participação e inclusão plena e efetiva na sociedade, o respeito pela diferença e aceitação dos/as “deficientes” como parte da diversidade e da condição humana; a igualdade de oportunidades, a acessibilidade, a igualdade entre homens e mulheres, além do respeito pela evolução das capacidades das crianças “deficientes” e o direito à preservação da identidade (BARROS; HORA, 2009, p. 51).

Visto que existe o conceito de deficiência na legislação, é preciso identificar quais são essas deficiências e como elas são caracterizadas. Neste estudo, buscou-se estudar a respeito da deficiência auditiva, que tem crescido bastante no Brasil e muitas vezes faltam suporte a essas pessoas, devido à grande parte da população não ter o conhecimento necessário da língua oficial dos surdos no Brasil, que é a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e também pelo fato de ser uma deficiência que não é muito discutida no âmbito social, talvez por não ser visível e muitas vezes não reconhecida pela sociedade.

Em relação aos fatos históricos dos deficientes, tem-se que ao longo dos anos eles sofreram perseguição, foram excluídos da sociedade, sendo impedidos de comunicar-se, de exercerem o direito à liberdade atualmente previsto na legislação, e até mesmo foram condenados a morte. Nessa visão, os autores discorrem a respeito dos deficientes na Antiguidade:

Apenas sabe-se que essas civilizações eram dominadas por ouvintes e que os deficientes auditivos eram excluídos da vida social, notando-se que sempre existiram deficientes, porém eles nem sempre eram respeitados ou mesmo reconhecidos como seres humanos, chegando até o conceito de que era praticamente impossível a sobrevivência de uma criança deficiente neste tempo histórico, pela justificativa do estilo de vida (BESERRA; MELO; SOUZA, 2011, p. 754).

Diante dessa narrativa, torna-se possível compreender que, ao longo

das civilizações, os deficientes receberam várias tratativas diferentes, a maioria discriminatórias e negativas, desde a serem julgados como aberrações, até serem reconhecimentos como indivíduos que necessitam de atenção, principalmente do poder público, para a boa convivência em sociedade, sendo essa última afirmação, presente na atualidade e, em virtude dos diversos movimentos sociais e políticas de inclusão social, os deficientes tem sido reconhecidos e valorizados, sobretudo o contexto educacional, mas, ainda tornam-se necessárias mudanças nos processos educacionais, com vistas a inclusão escolar nas escolas regulares.

2.2 DEFICIÊNCIA AUDITIVA

O Decreto número 5.296/04, que regulamenta as Leis 10.048 e 10.098/2000, define como deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2004).

Segundo Maia (2012, p.10), “a pessoa com deficiência auditiva ou com surdez apresenta perda parcial ou total de audição em determinadas frequências por conta de doenças congênitas ou adquiridas, o que dificulta a compreensão da fala por meio da audição”. Assim, infere-se que muitos dos surdos enfrentam dificuldades em se comunicar oralmente devido à baixa audição, e não por apresentar problemas nas cordas vocais, como muitas pessoas pensam.

Para Dessen e Brito (1997, p. 5), “a deficiência auditiva é um tipo de privação sensorial, cujo sintoma comum é uma reação anormal diante do estímulo sonoro. A surdez é, portanto, caracterizada pela perda, maior ou menor, da percepção normal dos sons”. As pessoas que possuem essa privação sensorial apresentam, conseqüentemente, dificuldade em se comunicar, e comprometimento significativo do aprendizado escolar.

Segundo o relatório de uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 5% da população brasileira, isto é, 9,7 milhões de brasileiros, possuem deficiência auditiva (IBGE, 2010). Esta notícia revela que o Brasil está passando por um processo de adaptação para atendimento humano às pessoas que possuem deficiência, seja ela auditiva ou não. Nesse contexto, grande parte dessa comunidade surda desconhece quais são os seus direitos e como recorrer aos benefícios que lhe são conferidos.

Segundo Silva e Martins (2020), a palavra surdez conceitua-se como um grau de perda auditiva mais acentuada, que possuem baixas respostas aos estímulos auditivos e apresentam consideráveis dificuldades com a comunicação oral. Enquanto o termo surdo é caracterizado como uma identidade para a comunidade, bem como a adesão à língua de sinais como primeira língua de pessoas que possuem surdez.

Em relação a história dos surdos, os autores Beserra, Melo e Souza (2011), apresentam fatos que confirmam a discriminação com a comunidade surda na Idade Média, inclusive, por parte da igreja católica, que atualmente é uma das instituições que mais promovem a inclusão desse público:

Na Idade Média, com o poder da Igreja Católica, vai permanecer a discriminação em relação aos surdos/as que não desenvolviam a fala oral, pois se acreditava que como não podiam ouvir, não entendiam os dogmas e códigos religiosos e, por não falarem oralmente, não confessavam seus pecados. Assim, nesta época surdos/as não-oralizados eram impedidos de herdar bens, possuir propriedades e até de casar (BARROS, HORA, 2009, p.22).

Essas informações revelam o quanto os surdos eram tratados de forma desumana e degradante, uma vez que eram considerados como se fossem animais, uma vez que não falavam, e por isso não se comunicavam com as demais pessoas. Nesse contexto, segundo Silva (2009, p. 20), “pode-se dizer que a condição do sujeito surdo era a mais miserável de todas, pois a sociedade os considerava como imbecis, anormais, incompetentes”.

A consulta com profissional otorrinolaringologista e fonoaudiólogo é fundamental para aferição da perda auditiva, bem como do devido enquadramento quanto ao grau da perda auditiva, a indicação de alternativas de adaptações auriculares e emissão do laudo da deficiência para que possa ser utilizado nos mais diversos órgãos públicos em que o usuário for solicitar algum benefício ou requerer atendimento especial em decorrência da deficiência apresentada nos exames auditivos.

A reabilitação auditiva, por sua vez, trata-se de um conjunto de tratamentos possíveis, desde a detecção da deficiência, seja ela precoce ou não. Nesse sentido, conforme Miguel e Novaes (2013), o melhor prognóstico e intervenção acontecem antes dos primeiros 6 meses de vida, podendo ser adaptado um aparelho auditivo para amplificação sonora ou um implante coclear, sendo este, realizado por meio de um procedimento cirúrgico. Além disso, inexistindo solução para a absorção dos estímulos sonoros, tem-se a Libras como alternativa para comunicação.

2.3 A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NAS ESCOLAS

A Declaração de Salamanca foi a precursora do reconhecimento de uma língua de sinais como meio de comunicação oficial, enfatizando que todos os países devem possuir a língua de sinais própria e que esta deve ter valor linguístico, sendo devidamente utilizada nos processos educacionais e na formação dos surdos como primeira língua (BRASIL, 1994).

A Língua Brasileira de Sinais, também conhecida como Libras, é o meio de comunicação oficial da comunidade surda no Brasil, reconhecida pela Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 após diversos movimentos sociais promovidos pelos membros da comunidade surda, aos quais incluem: surdos, ouvintes, professores, tradutores e intérpretes, entre outros (BRASIL, 2002).

Trata-se de uma Língua que está em ascensão, sendo valorizada e aperfeiçoada a cada dia, por meio das mais diversas pesquisas existentes que elucidam a importância de os surdos terem uma língua oficial e exercerem o seu direito constitucional da educação por meio da presença da Libras não somente na comunidade surda, mas também em todos os ambientes, sejam estes públicos ou privados, comerciais ou educacionais.

2.4 INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Os direitos humanos devem ser aplicáveis a todos, não devendo haver distinção de qualquer natureza, tendo como características marcantes: a universalidade, inalienabilidade, imprescritibilidade, irrenunciabilidade, a inviolabilidade, entre outros. A Constituição da República Federativa de 1988, rege que todos são iguais em direitos e deveres perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (BRASIL, 1988).

As convenções mundiais que tratam dos princípios, políticas e práticas em educação especial, ressaltam a importância das escolas proporcionarem uma educação para todos, adaptando às necessidades de cada criança, para que todos se beneficiem do processo educativo. Nesse contexto, a Constituição estabelece que o atendimento especializado às crianças com deficiência ocorrerá, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Ademais, um projeto político pedagógico de uma escola inclusiva, faz a seguinte consideração sobre a inclusão escolar: “incluir não é tratar igual, pois as pessoas são diferentes, alunos diferentes, devem ser tratados diferentes, para que o ensino alcance os mesmos objetivos. Incluir é

abandonar estereótipos, é mudar de paradigma” (PARANÁ, 2010, p. 41).

A deficiência auditiva faz com que a pessoa apresente dificuldades para estabelecer uma comunicação satisfatória com os demais indivíduos em sociedade. Por conseguinte, o afastamento social é evidenciado e cada vez mais frequente na comunidade surda. Assim, o distanciamento provoca uma série de desvantagens para os surdos, dentre elas: a dificuldade em conhecer os benefícios que lhes são assegurados em razão de sua deficiência.

A Resolução número 2, de 11 de setembro de 2001 cita que o atendimento especializado e a inclusão escolar deverão acontecer desde a educação infantil, isto é, nas creches e pré-escolas, sendo assegurado as pessoas com deficiência todos os serviços da educação especial que se fizerem evidentes, por meio de uma avaliação médica, do profissional da educação especializado, e da interação com a família para conhecimento das necessidades dos alunos (BRASIL, 2001).

As escolas necessitam de incluir em seus projetos políticos pedagógicos o planejamento sobre as ações voltadas a inclusão escolar. Nessa visão, Minetto (2008, p. 32) discorre a esse respeito:

Uma escola consegue organizar um currículo inclusivo quando reconhece a complexidade das relações humanas (professor-aluno), a amplitude de seus objetivos e ações; quando entende o ambiente escolar como um espaço relacional que estabelece laços que contribuem para a formação de uma identidade individual e social (MINETTO, 2008, p.32).

A partir dessa perspectiva, infere-se que a inclusão do aluno com deficiência auditiva no sistema educacional de qualidade, com base nos princípios normativos vigentes da educação nacional, respeita a diversidade da raça humana, atende as necessidades das minorias, e media o processo de conscientização da sociedade inclusiva.

Conforme nos lembra Silva, Silva e Monteiro (2018, p.5), “a inclusão escolar define a obrigatoriedade de as escolas públicas oferecerem o acesso à educação de qualidade para todos os alunos, na qual suas particularidades, sejam elas de cunho étnico, religioso, cultural e/ou de caráter orgânico e psicológico, sejam respeitadas no contexto escolar”. Nesse contexto, observa-se que não somente os alunos com deficiências são sujeitos da inclusão, mas sim, todos que utilizam dos sistemas de ensino, uma vez que a educação deve respeitar todas as singularidades de cada aluno.

Em especial aos estudantes que possuem deficiência auditiva, uma alternativa muito eficiente para inclusão desses alunos é o bilinguismo. Nesse sentido, os

autores Silva, Silva e Monteiro (2018, p.3) discorrem dizendo o seguinte:

O bilinguismo se define como condição para inserção nos processos dialógicos do meio em que vivem. Ou seja, a partir do desenvolvimento primário, via língua de sinais, acessar e se apropriar dos elementos culturais produzidos pela sociedade, bem como o português, concebido como segunda língua. À luz dessa proposta, as políticas educacionais inclusivas devem assegurar o direito dos surdos de partilharem de sua língua nas escolas públicas de ensino regular (SILVA; SILVA; MONTEIRO, 2018, p.3).

A interação com os surdos por meio do bilinguismo demonstra uma evolução por parte da educação no Brasil, tendo em vista que o bilinguismo não é utilizado somente pelos surdos, mas sim, por todos que estão inseridos nas classes normais. Assim, a educação bilíngue no contexto de inclusão escolar faz com que os alunos com deficiência auditiva se sintam incluídos e possam interagir com as pessoas ao seu redor.

Em contrapartida, percebe-se que não são todos os ambientes escolares que dispõem de uma educação bilíngue. Nessa visão, segundo a autora Lodi (2013), o Ministério da Educação considera que a educação para surdos no Brasil trata-se de uma questão social, compreendendo a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa, mas, reduz a educação bilíngue com a presença do português como língua predominante nos processos educacionais, inobservando o conteúdo da língua dos surdos, que pode ser aplicada, inclusive, na modalidade escrita.

3 RESULTADOS

3.1 ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO AUXÍLIO A INCLUSÃO DOS SURDOS NO ENSINO REGULAR

Para entender sobre a atuação do profissional especializado em Educação Especial, inicialmente, realiza-se um estudo da resolução do Conselho Nacional de Educação que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, na modalidade da Educação Especial, e assim, define-se alguns termos importantes relacionados ao assunto, conforme a seguir:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, os com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação nas escolas comuns do ensino regular e ofertar o atendimento

educacional especializado – AEE, promovendo o acesso e as condições para uma educação de qualidade. O atendimento educacional especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2001, p.1).

Analisando os conceitos abordados, bem como os objetivos estabelecidos pela diretriz no que diz respeito ao AEE, observa-se algumas funções desse atendimento, que também são competências do profissional da Educação Especial, isto é, proporcionar recursos pedagógicos e de acessibilidade como forma de permitir que os alunos com deficiência sejam incluídos em todas as atividades a serem realizadas na escola e recebam um aprendizado que é uma consequência da utilização adequada dos métodos de ensino para a educação especial, conforme estabelecido pelas políticas aplicáveis a Educação Especial.

Nesse contexto, o uso de material predominantemente visual na educação de crianças com deficiência auditiva deve fazer parte dos recursos pedagógicos a serem utilizados na sala de aula pelo professor da Educação Especial, assim como toda escola deve possuir uma sala de recursos para que os alunos tenham acesso a esses materiais e possam receber o atendimento clínico por parte de terapeuta ocupacional em atividades extraescolares, a fim de aperfeiçoar suas habilidades e proporcionar melhor aquisição de conhecimentos.

A elaboração de materiais adaptados para os alunos com deficiência é uma das atribuições do professor da Educação Especial que, em sua formação profissional, adquire os conhecimentos indispensáveis sobre as deficiências e suas respectivas adaptações, sejam estas de conteúdos para os alunos, ou até mesmo de estruturas físicas das escolas. Além disso, o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, estabeleceu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica em que relaciona outras atribuições do professor da educação especial que devem ser executadas nas escolas regulares, conforme a seguir:

- a. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;
- b. Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- c. Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional;
- d. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

- e. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- f. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- g. Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros; de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação.
- h. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.
- i. Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros (BRASIL, 2001, p.3)

Após análise das atribuições do professor da Educação Especial, infere-se que o profissional possui uma responsabilidade muito grande com as minorias, o que inclui os surdos, que, embora possuam uma representatividade na população brasileira, não são valorizados e respeitados como deveria. Assim, torna-se fundamental a atuação do educador na promoção da inclusão, democratização do acesso amplo aos direitos e benefícios da pessoa com deficiência, assim como na garantia da efetivação desses direitos.

No que se refere à deficiência auditiva, segundo Lodi (2013), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece que a educação especial é a área educacional que compete executar os processos educacionais dos alunos surdos. Nesse contexto, observa-se que foi definida a especialidade para atuação no ensino das pessoas com deficiência e, por esse motivo, incumbe aos profissionais desta modalidade de ensino, aplicação de metodologias que promovam a inclusão e a educação adaptada.

3.2 DIFICULDADES E PERCEPÇÕES DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

A inclusão das pessoas com deficiência auditiva ou não, nos diversos segmentos da sociedade não é fácil em virtude de diversas situações, e requer um atendimento especializado, sobretudo na educação.

Uma pesquisa de campo realizada por Silva, Silva e Silva (2014), com surdos sobre as práticas docentes utilizadas no processo de escolarização evidenciou que muitos desses alunos alegam que não conseguem esclarecer as dúvidas sobre

as exigências acadêmicas por não encontrarem com frequência professores sem proficiência em Libras, demonstrando a necessidade de existir um profissional da educação especial capaz de comunicar-se com esses alunos e entender as suas demandas, necessidades e proporcionar uma orientação adequada em relação às suas dúvidas.

As pessoas que apresentam deficiência auditiva, necessitam do atendimento especializado para acompanhar e, nos casos mais severos, interpretar as interações, tendo em vista que, infelizmente, são poucas as escolas que oferecem o ensino bilíngue e, por esse motivo, muitos envolvidos no processo de escolarização desconhecem a língua oficial da comunidade surda, dificultando a comunicação e, conseqüentemente, a socialização que proporciona o conhecimento.

Ainda de acordo com a pesquisa realizada com os alunos surdos, “foram elencados fatores que tornam as atividades escolares ininteligíveis. Como ponto negativo emerge nos relatos, reiteradamente, o uso de metodologias que privilegiam a oralidade na sala de aula” (SILVA; SILVA; SILVA, 2014, p. 267). Nessa visão, torna-se necessária uma reflexão acerca desse comportamento docente, uma vez que, para os surdos, o português oralizado impede o progresso estudantil, tendo em vista que a primeira língua desses alunos é a Libras.

O uso da oralidade, tratando-se de estudantes com dificuldades para escutar, torna-se um dificultador para o ensino, tendo que ser considerado que os métodos de escolarização devem ser adaptados de acordo com a realidade de cada aluno, necessitando, portanto, de um profissional capacitado que entenda a dificuldade e possa proporcionar a esse estudante um ensino igualitário, sendo atendida as suas especificidades.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da problematização apresentada no início deste estudo, tornou-se possível apurar as de bibliografias e periódicos que se relacionam com o tema pesquisado, como forma de responder a pergunta inicial, que seria como o profissional da Educação Especial pode contribuir para a inclusão dos surdos no ensino regular, promovendo a educação de qualidade, em cumprimento à legislação vigente, e atendendo as necessidades educacionais de cada aluno.

Observou-se, durante a pesquisa, dificuldades para encontrar os relatos dos estudantes e professores sobre as experiências vivenciadas nas escolas regulares que promovem a inclusão escolar dos alunos surdos, podendo ser objeto de estudo em uma pesquisa de campo para que elucide como está a aplicação das políticas públicas de educação especial nas escolas.

Com base nos objetivos apresentados no início deste artigo, torna-se evidente que a inclusão escolar dos estudantes deficientes tem como pressuposto a extinção de preconceitos e discriminações, por meio do reconhecimento das potencialidades e capacidades que o deficiente possui em ingressar nos mais diversos setores da sociedade. Por isso, vários são os desafios em encontrar alternativas de inclusão e valorização dessa comunidade.

O entendimento sobre os termos relacionados ao tema, tais como: deficiência auditiva, surdez, bilinguismo, inclusão escolar, atendimento educacional especializado, entre outros, possibilitou a reflexão acerca da atuação do profissional da Educação Especial no contexto da inclusão escolar dos alunos com deficiência auditiva nas escolas regulares, bem como as percepções desses discentes sobre a educação especial no Brasil deve ser considerado sempre que alguma for tomada alguma decisão sobre o assunto, seja pelo poder público, ou pelos profissionais que atuam no atendimento educacional especializado.

Além disso, professores de educação especial deverão possuir qualificação adequada e percepção sobre importância da inclusão escolar dos alunos com deficiência auditiva, buscando utilizar métodos de ensino adequados, que proporcionam aos alunos com necessidades especiais a inclusão em classes normais, conforme previsão legal citada, sem discriminação de qualquer natureza. Portanto, tendo em vista que as escolas podem planejar estratégias para a inclusão escolar no ensino regular, nota-se que as mais diversas ações estabelecidas com base nas políticas nacionais de educação contribuem significativamente para a educação de todas as crianças no ensino regular adaptando-se às necessidades especiais de cada discente, bem como infere-se que a educação dos surdos ainda necessita de muita atenção, sobretudo, por parte do poder público, uma vez que muitas crianças sentem isoladas nas escolas regulares por inexistir fluência na comunicação com demais alunos, professores e membros da comunidade escolar. Nesse sentido, o bilinguismo nas escolas seria/poderia ser uma alternativa a solução deste problema.

REFERÊNCIAS

BARROS, Josibel; HORA, Mariana. **Pessoas surdas: direitos, políticas sociais e serviço social**. 2009. Disponível em: <www.editora-araraazul.com.br> Acesso em: 24 mar. 2021.

BESERRA Ingrid; MELO, Laura; SOUZA, Luiz. A perspectiva histórica do movimento surdo e a sua constituição como forma de movimento social. In: COLÓQUIO DE HISTÓRIA: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS. 5., Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP. 2011. Disponível em: <<http://www.unicap.br/coloquio dehistoria /wp-content/uploads/2013/11/5Col-p.753- 760.pdf>> Acesso em: 25 fev. 2021

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 12 fev. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto Legislativo nº 51, de 25 de agosto de 1989**. Aprova os textos das Convenções da Organização Internacional do Trabalho - OIT que especifica. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/1989/decretolegislativo-51-25-agosto-1989-360126-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 21 mar. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 129, de 22 de maio de 1991**. Promulga a Convenção nº 159, da Organização Internacional do Trabalho - OIT, sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes. 1991. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 21 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº. 2 de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. 2002. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. 2004. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 10.088, de 5 de novembro de 2019.** Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho - OIT ratificadas pela República Federativa do Brasil. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 12 mar. 2021.

CERVO, Amado; BERVIAN, Pedro; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

DESSEN, Maria; BRITO, Angela. Reflexões sobre a deficiência auditiva e o atendimento institucional de crianças no Brasil. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n.12, p. 111-134, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1997000100009> Acesso em 18 mar. 2021.

IBGE, INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação.** 2010. Disponível em: www.ibge.gov.br/apps/população/projecao/> Acesso em: 14 mar. 2021.

LIMA, Telma; MIOTO, Regina. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, número especial, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141449802007000300004> Acesso em: 22 mar. 2021.

LODI, Ana. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a política nacional de educação especial e o Decreto nº 5626/05. 2013. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100004> Acesso em: 29 mar. 2021.

MAIA, Shirley Rodrigues. **Deficiência auditiva/surdez.** São Caetano: UMSCS, 2012. 72 p. Disponível em: <http://sis.posuscs.com.br/sistema/rota/rotas_84/1314/scorm/ultimo/pdf/pdf_DAS.pdf> Acesso em: 14 mar. 2021.

MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva. **Fundamentos de metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MIGUEL, Juliana; Novaes, Beatriz. Reabilitação auditiva na criança: adesão ao tratamento e ao uso do aparelho de amplificação sonora individual. **Audiology - Communication Research.** [online]. v.18, n.3, p.171-178. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2317-64312013000300006&script=sci_abstract&lng=pt> Acesso em: 29 mar. 2021.

MINETTO, Maria. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio.** Curitiba: Intersaberes, 2008.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Recomendação nº 99, de 25 de junho de 1955.** Dispõe sobre Habilitação e Reabilitação Profissional dos Deficientes. 2019. Disponível em: <<http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6/49>> Acesso em: 21 mar. 2021.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Recomendação nº 168, de 20 de junho de 1983. Recomendação sobre a reabilitação profissional e o emprego de pessoas portadoras de deficiência.** 1983. Disponível em: <<http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6/43>> Acesso em: 21 mar. 2021.

PARANÁ. Escola Maria Bonfim. **Projeto Político Pedagógico.** Tomazina: APE/Paraná, 2010. 124 p. Disponível em: <<http://www.tnzmariabonfim.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/32/2800/523/arquivos/File/PPP.pdf>> Acesso em: 25 fev. 2021.

SILVA, Silvana Araújo. **Conhecendo um pouco da história dos surdos.** 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/nucleo_acessibilidade/documentos/texto_libras.pdf> Acesso em: 12 mar. 2021.

SILVA, Rubia; MARTINS, Sandra. **Surdez e alteridade:** “o encontro entre o tilintar das vozes e o tremular das mãos”. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072020000100505&lang=pt> Acesso em 25 fev. 2021.

SILVA, Carine Mendes da; SILVA, Daniele Nunes Henrique e; SILVA, Renata Carolina da. Inclusão e processos de escolarização: narrativas de surdos sobre estratégias pedagógicas docentes. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 261-271, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v19_n2/09.pdf> Acesso em: 12 fev. 2021.

SILVA, Carine; SILVA, Danielle; MONTEIRO, Rosa. Inclusão Escolar: Concepções dos Profissionais da Escola sobre o Surdo e a Surdez. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 38, n. 3, july/sept. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932018000300465> Acesso em: 12 fev. 2021.

VERGARA, Sylvia. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração.** 14. ed. São Paulo: Atlas, 2013

DOI: 10.48209/978-07-994894-1-9

O LÚDICO NO ENSINO APRENDIZADO DO LICENCIANDO SURDO

Keila Azevedo Vieira Silva dos Santos

INTRODUÇÃO

A formação de professores nas inúmeras instituições educativas no Brasil, sejam elas no âmbito municipal, estadual ou federal, perpassa pelo ensino, pesquisa e extensão e oferecem uma educação pautada nos princípios inclusivos. Cada vez mais, alunos com necessidades específicas estão adentrando nos cursos superiores, nas escolas do ensino básico e inúmeros são os desafios encontrados neste percurso. Nesse sentido, volta-se o olhar para o processo de ensino aprendizagem dos alunos surdos e para as habilidades exigidas a esse estudante durante o curso a qual se propõe a fazer, bem como para o professor, pois a necessidade de inovação, resolução de problemas, a desconstrução para construir é algo constante no processo e pode levar a um desconforto e uma sensação de incapacidade de ensinar, por parte do professor e de aprender, por parte do aluno.

A dimensão lúdica é um recurso importante e contribui para que a inclusão de fato ocorra. O lúdico explora a capacidade criativa e imaginativa constituindo-se como um recurso didático para a um ensino efetivo e uma aprendizagem satisfatória em qualquer nível de ensino, mesmo que o público seja adulto. Para Freud (1906), apesar da criatividade e a capacidade imaginativa surgirem no brincar da criança elas consistem em elementos fundamentais para a vivência na fase adulta. Na existência de cada sujeito é perceptível o uso desses recursos como fonte de resolução de questões, conflitos, problemas ou tarefas simples do dia a dia.

Este artigo faz uma discussão acerca do uso da ludicidade como recurso para facilitar o ensino e a aprendizagem do aluno surdo. A partir dessa problemática, considerando-se a relevância do tema, definiu-se a seguinte questão para o desenvolvimento da pesquisa: “Quais as contribuições da dimensão lúdica para o ensino e aprendizagem do licenciando surdo?”

Considerando o tema desta pesquisa, entende-se que a sua relevância constitui-se na contribuição do processo de ensino aprendizagem dos alunos surdos , bem como para a discussão da práxis docente, visto que é um tema atemporal que perpassa diversos contextos sociais e históricos.

Os objetivos gerais que nortearam este trabalho é compreender o processo ensino aprendizagem do aluno surdo a partir de metodologias lúdicas. Para tanto, espera-se alcançar os seguintes objetivos específicos: identificar aspectos lúdicos no ensino aprendizagem do aluno surdo e analisar metodologias lúdicas utilizadas junto ao aluno surdo.

O percurso metodológico deste artigo se constituiu enquanto revisão bibliográfica pois é relevante para o desenvolvimento dos estudos científicos visto que através dele pode-se discutir os fundamentos conceituais, teóricos e metodológicos das do pesquisador e sua práxis. Discutiui-se o tema a partir de autores como: Winnicott (1975), Jerusalinsky (2011), Freud (1906), Vygotsky (1998), Friedmann (2005), Mantoan (2010), Miranda (2016) e outros.

CONSIDERAÇÕES SOBRE CONCEPÇÕES LÚDICAS

Em linhas gerais, a dimensão lúdica está associada à infância, a diversão, entretenimento, brincadeiras, dinâmicas e nem sempre tem espaço no meio acadêmico, ainda que em um curso de formação de professores onde se discute temas pedagógicos. Aparentemente, tem-se uma dicotomia e, para muitos, não há

uma relação entre os dois. No entanto, a criatividade e a imaginação são elementos comuns à dimensão lúdica, à aprendizagem e ao ato de ensinar.

Uma das definições de lúdico, de acordo com o dicionário Aurélio (2002) é “aquilo que faz referência a jogos, brincadeiras e atividades criativas”. Para Friedmann (2005) não há diferença entre a palavra lúdico e a palavra jogo ou brincadeira e é a partir desse entendimento que compreende a atividade lúdica como algo que quando realizado causa prazer, diversão a pessoa que participa da ação, caracterizando uma sensação de bem estar físico e psicológico.

A etimologia da palavra brincar vem de *vinculum*, de origem latim, e quer dizer laço, algema. A palavra aprendizagem, também tem origem no latim, vem da palavra *apprehendere* que significa “agarrar”, “tomar posse”. Não teriam as duas atividades relação entre si para além da etiologia? É possível encontrarmos relações significativas entre os dois, portanto a proposta desta pesquisa.

O lúdico está presente na vivência humana desde a infância, sendo a brincadeira uma das primeiras manifestações lúdicas para o sujeito. Winnicott (1975) considera que o brincar é fundamental para a criança pois é através dele que ela consegue expressar a sua forma de ver o mundo.

A brincadeira é um ato universal e que é própria da saúde mental da criança, facilita o crescimento e conduz aos relacionamentos grupais (WINNICOTT, 1975). Pode ser facilmente observado entre crianças de várias idades, tanto em grupo como sozinhas, de forma diretiva ou não, com a presença de um adulto ou não. No faz-de-conta ela pode ser e fazer o que quiser. Jerusalinsky (2011) afirma que o brincar “é uma produção que pode ser posta em cena de modo solitário ou ser compartilhada com outros parceiros.” Por isso, a criança brinca independente do lugar ou presença de alguém e explora sua criatividade e imaginação. Para Winnicott (1975) a brincadeira é uma forma de comunicação na psicoterapia, é um recurso importante para o trabalho do psicólogo.

Gilles Brougère (1998) considera que a concepção apresentada pela psicanálise seria insuficiente para a compreensão da complexidade da dimensão lúdica. O autor critica a visão psicanalítica do tema, defendendo que ela faz distinção entre o social e o individual.

Concepções como essas apresentam o defeito de não levar em conta a dimensão social da atividade humana que o jogo, tanto quanto outros comportamentos, não pode descartar. Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem. Brougère (1998, p. 2)

No entanto, é preciso compreender que a psicanálise não faz distinção entre a filogênese e ontogênese. Sabe que, essa abordagem foi desenvolvida por Freud, ainda na sua atuação enquanto neurologista e no tratamento com as mulheres históricas e permitiu conhecer o inconsciente e o caráter sexual das questões da existência humana.

Para compreensão da concepção psicanalítica do brincar é necessário entender que Freud distingue aquilo que é sexual e da sexualidade: “*as moções sexuais desses anos da infância seriam, por um lado, inutilizáveis já que estão diferidas as funções reprodutoras.*” (FREUD, 1969 p. 168). Embora a sexualidade não se restringe à atividade sexual, ao mesmo tempo está presente na infância pois é constitutiva do sujeito. (FREUD, 1969). A criança, por sua vez, apresenta satisfação no brincar enquanto parte da dimensão de sua sexualidade.

Nesse sentido, Freud define prazer como algo que está além da satisfação fisiológica. Por exemplo, um bebê que continua mamando mesmo já tendo saciado sua fome. “*O chucar que já aparece no lactente e pode persistir por toda a vida, consiste na repetição rítmica de um contato de sucção com a boca (...) do qual está excluído qualquer propósito de nutrição.*” (FREUD, 1969 p. 169). Como dissemos anteriormente, cabe ressaltar que Freud não faz diferença entre a filogêneses ou ontogêneses, pois o movimento de “*chucar com leite*” já está presente no ato da nutrição, não havendo, portanto, diferenças no sentido de saber onde termina um e começa o outro, pois Freud se dá conta de que o que pode ser observável são os resultados e não as causas.

A DIMENSÃO LÚDICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ALUNOS SURDOS.

Miranda (2016) em seu livro “*Oficina de ludicidade na escola*”, no decorrer do capítulo primeiro, aborda de forma resumida algumas bases teóricas concernentes ao tema: Rousseau (1712-1778)- primeiros estudos relacionando jogos ao contexto educacional; Pestalozzi (1746 - 1827) - o jogo enriquece o senso de responsabilidade da criança; Froebel (1782 - 1852) - acreditava que um bom educador conseguia pelo jogo promover educação das crianças; John Dewey (1859-1952) - defendia que a escola deveria representar uma vida tão real quanto a vida vivida pela criança no jogo; Jean Chateau (1908-1990) não fazia uma dissociação entre jogo e a criança. Acreditava ainda que o exercício do brincar é o laboratório do espírito e do intelecto (Miranda, 2016 p. 23).

Na educação, as contribuições de Vygotsky em relação ao brincar na infância traz a perspectiva do brincar como fundamental para interação com o outro e para a apropriação da cultura. Desse modo, o brincar relaciona-se com a aprendizagem (VYGOTSKY, 1998), pois ele permite à criança desenvolver habilidades, conhecer novas sensações, criar regras, socializar, enfim. Brincar é aprender e é na brincadeira, que surge o fundamento do que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas, inclusive na fase adulta. A criança, no brincar, se constrói e se expande na vida adulta. Na brincadeira ela acha soluções para problemas, pesquisa, convive com o outro, desenvolve linguagem.

Observa-se que muitas dessas ações e descobertas, resguardadas as suas proporções, perpassam pela fase adulta do sujeito. Assim, a dimensão lúdica é importante não só para criança mas também para o adulto pois explora sua imaginação e criatividade. Nesse sentido, Freud (1906) considera que “ *a linguagem preservou essa relação entre o brincar infantil e a criação poética.*” Para ele, é através da linguagem que essa relação permanece na fase adulta quando as pessoas parecem esquecer -se ou mesmo desprezar o prazer advindo do brincar. Na fase adulta, as fantasias são mais difíceis de serem observadas e até aceitas, diferente do que pode ser observado no brincar das crianças. Assim, é através das criações literárias que essas fantasias ocultas são expostas como manifestações do inconsciente.

Ao voltar-se o olhar para a inclusão das pessoas surdas percebe-se, através da vivência em escolas, que muitos desafios estão presentes e estes estendem-se ao ensino superior. Em se tratando da inclusão do aluno surdo nas licenciaturas, muitos discentes surdos podem ter dificuldades em compreender os conteúdos, relacioná-los com o cotidiano e considerarem de forma constante a possibilidade de desistência do ensino superior.

A partir da compreensão de que o ensino e a aprendizagem podem ser subsidiados por atividades lúdicas que explorem a criatividade e capacidade imaginativa do aluno surdo nos cursos de licenciaturas, a dimensão lúdica constituiu-se como relevante, enquanto recurso em sala de aula. Assim como a criança na sua vivência, por exemplo, estabelece o vínculo com o outro através da brincadeira a medida que investiga o mundo ao seu redor e solucionar suas questões através do brincar, o aluno surdo das licenciaturas faz indagações , procura respostas em busca da aprendizagem e revisita, por vezes em se dar conta, a imaginação e criatividade usada em sua infância. Explorar isso, pode ser relevante para que, não só o acesso

do aluno surdo aos cursos de licenciatura sejam garantidos, mas também sua permanência.

Nesse sentido, a dimensão lúdica é uma aliada relevante no trabalho docente desde o seu planejamento até a execução das atividades, pois no contexto atual, é importante que no trabalho do professor haja metodologias que despertem o interesse de todos os alunos, independente de suas características para que sejam incluídos no processo educacional desde o ensino básico ao ensino superior. Miranda (2016 p. 23) aponta que Paulo Freire (1921 -1997) defendia o uso de jogos na educação de adultos e acreditava que o brincar era essencial para os processos de construção e reconstrução do saber; a alegria na escola seria elemento importante tanto quanto os conteúdos a serem ensinados.

Os jogos didáticos, por exemplo, contribuem significativamente no processo ensino aprendizagem de alunos surdos e são recursos pertinentes em todo o processo. Segundo Mantoan:

[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. [...] prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular. (MANTOAN, 2003, P. 3).

Para a autora, o ideal seria que as adaptações ocorressem de forma natural, sem a necessidade de acentuar as diferenças entre os alunos no que se refere às possibilidades disponíveis em relação à aprendizagem, isso porque a inclusão não alcançará apenas discentes deficientes, mas a todos.

Outro ponto, importante é compreender que ainda que a utilização do jogo ou de qualquer outro recurso lúdico não garanta a aprendizagem, o professor pode aplicá-los em suas aulas para que as tornem acessíveis, dinâmicas e despertem a curiosidade de todos os alunos, inclusive os surdos, possibilitando que esse aprendizado se torne divertido e prazeroso. Metodologias lúdicas podem ser usadas como recurso na aprendizagem dos alunos surdos visto que o jogo, brincadeira, dinâmica ou qualquer outra expressão lúdica são instrumentos que facilitam a construção de conhecimentos em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo possibilitou a compreensão da dimensão lúdica como relevante no processo de ensino aprendizagem do aluno surdo. Assim como as crianças não precisam dos brinquedos (embora estes se constituam como importantes nessa fase do desenvolvimento humano) para adentrar ao mundo da fantasia e explorar sua imaginação e criatividade, o aluno surdo, mesmo que não esteja mais na infância, pode usar os recursos lúdicos para aprender, bem como o professor para ensiná-lo. Dessa forma, desenvolveu a discussão sobre esta temática a partir da apresentação de conceitos e propostas de autores da área.

As atividades consideradas divertidas têm a importante função de proporcionar desenvolvimento no âmbito psicológico, cognitivo, dentre outros, podendo ser um meio que trará algo novo que vai auxiliar esse indivíduo em seu processo de aprendizagem.

No caso do professor, ao trabalhar com a brincadeira, terá um ambiente escolar mais acessível, onde a aprendizagem terá vez e seguirá seu curso natural contribuindo para um aprendizado mais significativo e prazeroso.

REFERÊNCIAS

AURÉLIO. O Mini dicionário da língua portuguesa. 4ª edição revista e ampliada do Mini dicionário Aurélio, 7ª impressão. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002;

BOGDAN, R.C. BICKLEY, S.K. Investigação qualitativa na educação: uma introdução a teoria e aos métodos. Porto, Portugal. Porto Editora, 1994;

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. Revista da Faculdade de Educação, vol.24 n.2 São Paulo July/Dec. 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007, acesso em 30 de março de 2021;

FREUD, Sigmund. (1908). "Escritores criativos e devaneios". Gradiva de Jensen e outros trabalhos. Obras psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 9, 1906;

FREUD, S. (1905). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. II – Sexualidade infantil. IN: FREUD, S. Obras completas, VII. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

FRIEDMANN, Adriana. Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil. São Paulo, São Paulo. Moderna, 2005;

JERUSALINSKY, J. A criação da criança: brincar, gozo e fala entre a mãe e o bebê. Salvador, Bahia. Ágalma, 2011;

MANTOAN, T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo, São Paulo. Moderna, 2010;

MIRANDA, Simião de. Oficina de ludicidade na escola. Campinas, São Paulo. Papirus, 2016;

WINNICOTT, Donald Woods. O brincar & a realidade. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Imago, 1975;

VYGOTSKY, S. L. Pensamento e Linguagem, São Paulo, São Paulo. Martins Fontes, 1998.

DOI: 10.48209/978-08-994894-1-9

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: LIMITES E POSSIBILIDADES

Maria Amélia do Rosário Santoro Franco
Lisley C. Gomes da Silva
Olga Koti Pires

INTRODUÇÃO

Consideramos a criticidade um ingrediente fundamental, que estrutura o conceito contemporâneo de Pedagogia, sua identidade e sua lógica. Para nós, a Pedagogia não-crítica deixa de ser Pedagogia e transforma-se em uma tecnologia social, com fins de regulação, dominação, domesticação ou mesmo doutrinação dos sujeitos a ela submetidos. A criticidade permite a relação dialética e formadora entre sujeitos permeados por relações de poder. A ausência desta perspectiva crítica impede a presença de processos dialogais e emancipatórios. Desta maneira, a

Pedagogia, socialmente democrática, será sempre crítica e emancipatória.

Sendo assim, essa Pedagogia ancora elementos fundamentais para ser uma prática social inclusiva. Assim perguntamos neste trabalho: quais os fundamentos epistemológicos que estruturam as práticas pedagógicas inclusivas?

Consideramos que incluir não é apenas abrir espaço para o outro. Incluir significa, antes de tudo, considerar a dignidade e humanidade de quaisquer outro e trazê-lo à presença e à participação. Nosso pressuposto é o de que, para além de acesso e permanência na escola, as práticas pedagógicas precisam oferecer oportunidades de formação crítica aos alunos. A formação crítica pressupõe o reconhecimento do lugar social do sujeito; seus saberes e sua identidade cultural. Pressupõe também a importância de sua participação ativa em processos de socialização de todos.

Consideramos que a justiça cognitiva se fará com a mediação de práticas pedagógicas emancipatórias, críticas e dialogais; assim, pensar na escola inclusiva será pensar em um espaço aberto que acolhe a todos, onde a diversidade é princípio e fundamento democrático. Para se trabalhar nessa perspectiva a pedagogia há que se fazer crítica. Para tanto será preciso insurgir contra as práticas pedagógicas bancárias, excludentes e discriminatórias.

PEDAGOGIA CRÍTICA

A Pedagogia enquanto ciência da educação tem em seu princípio norteador a práxis educativa, e esta é caracterizada pela intencionalidade, análise e reflexão dessa prática, emergindo, portanto, uma nova teoria que alimentará a prática ao mesmo tempo que é alimentada por ela, proporcionando assim, uma transformação da prática. É o estudo coletivo da prática, na prática e pela prática, com o objetivo final de proporcionar condições para que ocorra a humanização da sociedade.

Entendemos que a práxis integra dois aspectos: o laborativo e o existencial e "... quando se deixa de considerar o lado existencial, a práxis se perde como significado e permite ser utilizada como manipulação" (FRANCO, 2003, p.81), fato este que podemos observar nas políticas públicas do Brasil, pois se apoderam apenas do laborativo, consolidando o fazer técnico e utilizam a Pedagogia apenas como organizadora do "fazer docente", desvinculando-a do exercício pedagógico, do pensamento crítico, tornando-a somente uma ferramenta de regulação, uma tecnologia educacional.

Os princípios epistemológicos da pedagogia, na perspectiva crítica, contemplam as bases dos necessários processos de inclusão, para além

do mero acolhimento, reafirmando que, numa sociedade de relações contraditórias, excludentes, desiguais, opressivas, a Pedagogia há que se fazer emancipatória, na contínua busca de mais humanidade nos homens, o que se fará por meio da transformação das condições que produzem exclusão/opressão.

Nessa linha de pensamento, compreendemos que a inclusão e o acolhimento de todos os alunos, independentemente de suas especificidades físicas, intelectuais, sociais afetivas é uma condição da pedagogia, pois cada ser humano traz consigo suas características, suas especificidades, sua historicidade, o que o faz ser único, diferente dos outros. Nascemos todos inacabados, estamos continuamente em permanente processo de incorporação de novos conhecimentos, novos acolhimentos e de novas inclusões, visto que a vida se faz nesse movimento dinâmico de (re) construções. Usamos como fundamentação teórica, Paulo Freire e os pressupostos de uma pedagogia dos oprimidos, e elencamos alguns que julgamos ser necessários para compreensão de uma prática pedagógica acolhedora e inclusiva., como afirma em seu artigo supracitado (FRANCO 2017).

- a) A finalidade da educação é formar sujeitos conscientes de seu lugar no mundo; sujeitos que, no processo educativo aprendem a dar nome e sentido ao mundo; jamais sujeitos despersonalizados e objetos à mercê de um processo que lhe é estranho;
- b) A educação será sempre um ato de resistência à racionalização da prática educativa como pretexto de potencializar o desenvolvimento econômico; a educação em seu sentido latente, jamais poderá se concretizar na perspectiva mercadológica;
- c) A construção do conhecimento se fará na prática dialógica; na vivência crítica da tensão entre teoria e prática e jamais se concretizará como transmissão de informações sem vinculação à realidade dos educandos ou dos educadores;
- d) A emancipação dos sujeitos da prática deve organizar toda prática pedagógica, num processo contínuo de luta e compromisso social, onde se tecem os fundamentos de uma prática democrática e crítica. Esse processo não se fará, jamais, na perspectiva da doutrinação/domesticação dos sujeitos.

Assim afirmamos que “Práticas pedagógicas são práticas que se organizam intencionalmente para atender determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social” (FRANCO 2017, p. 969). E mais, esclarecemos que as práticas pedagógicas como práticas sociais, só acontecem por meio da dialética, por meio das mediações entre os sujeitos envolvidos e suas circunstâncias, seja ela econômica, social ou política.

Retomando os questionamentos iniciais, percebemos que ainda existem equívocos diante da dicotomia educação especial/educação inclusiva nas práticas de inclusão escolar. Afinal o que testemunhamos nas escolas são indícios de

práticas pedagógicas de inclusão que na maioria são exclusivamente voltadas aos alunos com deficiência e outros transtornos, mas os princípios de concepções de educação inclusiva vão muito além dessas práticas.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE INCLUSÃO

A inclusão na perspectiva de uma educação para todos, faz parte de um projeto muito maior do qual prescrito na legislação, faz parte prática de solidariedade humana a partir da consciência crítica como diz Freire (2018, p. 80), “A solidariedade caminha de mãos dadas à consciência crítica”.

Olhar a inclusão a partir da perspectiva de uma educação para todos UNESCO (1990, 2000, 2015), como um projeto de formação humana, não pode ser concretizado baseado em uma consciência ingênua ou cumpridora de decretos, mas a partir de uma formação docente constituída na pedagogia crítica, que possibilite reflexões que levem a novas práticas pedagógicas de inclusão, que proporcione igualdade de condições e participação de todos os sujeitos como destaca Franco (2017).

Compreendemos que o processo de inclusão compactua com um projeto de emancipação humana, autonomia, e libertação, e não apenas para os sujeitos com deficiência e/ou público-alvo da Educação Especial, mas para toda comunidade escolar, visto que, o pedagógico é a alma da escola, está imbuído em todos os seus segmentos, que nos indica a necessidade de se aprender a trabalhar com as diferenças, de modo que, a gestão de recursos, tanto humano quanto físico e financeiro, para que a da educação escolar atinja sua função social.

Portanto, entendemos que há de se buscar caminhos de possibilidades de melhorias na mobilização, articulação e organização das práticas pedagógicas no processo de inclusão escolar. Pois um projeto de inclusão não é questão de obedecer às leis e decretos, e sim, um projeto pautado em uma pedagogia crítica, a qual sugere práticas que se concretizam a partir de reflexões sobre concepções fortalecidas com base em conhecimentos que fundamentam, que dão sentidos e significados, que mobilizam a intencionalidade das ações pedagógicas na busca de efetividade de ensino e aprendizagem, no desenvolvimento de saberes pedagógicos.

Sabe-se que os saberes pedagógicos são construídos a partir das necessidades pedagógicas da realidade, um saber que emerge da prática, que é resultante da intencionalidade e da relação dialética crítica reflexiva construída no

decorrer dessa prática. Um saber que vai além do simplesmente “dar um jeitinho”, é um saber que possui fundamentos, concepções, experiências, vivências, métodos e circunstâncias; um saber que dá sentido à prática. Um saber que, diferente do fazer, emerge da sobreposição e articulação de conceitos, ações e reflexões decorrentes dessa práxis. Ele não só *faz*, ele também *pensa*. Um saber que contribui e possibilita que a prática docente seja uma prática pedagógica na qual o educador tenha condições de cumprir uma das especificidades de sua profissão, ou seja, desvelar para todos os educando a possibilidade de inserir-se como sujeito que sabe, que pode aprender e que aprende. Um sujeito autônomo e responsável! Um sujeito capaz de realizar suas potencialidades, um sujeito pertencente ao meio em que ele está posto.

Deparamos, ao longo dos tempos, com grandes equívocos que se construíram na ingênua prática pedagógica docente que tinha por base, apenas o bom intuito de acolher os alunos, sem recorrer à necessária aprendizagem que lhes era sugerida: acolher sim, mas principalmente incluí-los também no processo de crescimento, formação e aprendizagem. Não podemos apequenar o sentido de inclusão, e muito menos compactuar com essa voz de uma professora, de uma escola pública, da periferia de uma das grandes cidades do Brasil: *coitadinho dele, meu aluno José, que só gosta de brincar na aula; como vou exigir dele alguma coisa, já que a vida é tão dura para ele! Deixa ele assim, não precisa aprender a escrever agora, a vida dará um jeito!* Não seria essa uma professora excludente? E também nisto Paulo Freire nos ajuda a pensar ao afirmar a responsabilidade social do fazer docente, que deve perpassar a mera acolhida afetiva. Ele assim se manifesta:

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (FREIRE 2001, p. 259).

Para nós, incluir depende acima de tudo, de convidar o outro para fazer parte desse processo de aprendizagem ao qual ele está inserido, pois, sem essa presença, essa (co)participação dificilmente novos conhecimentos serão construídos e (re) criados. A docência inclusiva, como prática pedagógica, implica a prática da relação dialógico-problematizadora, que ajuda a superar, por incorporação, os saberes do senso-comum trazidos por ambos, alunos e professores, o que requer a autonomia

intelectual do docente, e para que isso aconteça o docente também tem que ser acolhido, integrado a esse universo comum, com tempo e espaços coletivos para pensar esse pedagógico, e então, nesse processo contínuo, se apoderar desse pensamento reflexivo, dessa postura inclusiva, nessa intencionalidade de emancipação social e humana.

Segundo Bernard Charlot, aprender corresponde a um movimento dialético referente à necessidade interna e externa, de forma que se aprende para suprir/resolver situações externas; situações externas desenvolvem a necessidade de aprender. “Aprender é um movimento interior que não pode existir sem o exterior – reciprocamente, ensinar (ou formar) é uma ação que tem origem fora do sujeito, mas só pode ter êxito se encontrar (ou produzir) um movimento interior no sujeito” (CHARLOT, 2001, p. 26). Charlot completa, ainda, relatando que aprender é uma construção pessoal, individual, que é consolidada com a intervenção do outro, porém essa intervenção só terá sucesso se o indivíduo estiver em um processo de construção. “Toda relação com o saber é também relação consigo, (...) com o outro” (CHARLOT, 2001, p. 27).

Quando falamos na prática pedagógica não podemos desconsiderar os dois aspectos que a integram: o laborativo e o existencial. Se apenas focarmos no aspecto laborativo essa prática se descaracteriza e permite que sua utilização seja em função de manobras de regulação e/ou de manipulações muitas vezes acordadas pela ideologia dominante. É possível observar esse fato bem presente nas políticas públicas, pois se apoderam apenas desse fator laborativa da prática do docente, elaboram “apostilas” e/ou material similar, consolidando esse fazer técnico, onde cabe ao docente apenas executar o que está prescrito, o pensar docente é desvinculado desse processo, ou seja, acontece apenas uma prática docente apequenada, reprodutora, nada reflexiva e nada inclusiva.

Práticas de Inclusão transcende o acolhimento. Franco (2017) afirma que no acolhimento há um movimento de fora para dentro: os outros recebem o excluído, confortam-no; no entanto é preciso mais que isso; é preciso formar neste sujeito as possibilidades de superação de suas necessidades; nas práticas de inclusão devolve-se ao sujeito suas possibilidades de ser sujeito autônomo, é um processo de formação e de desenvolvimento da consciência crítica, na perspectiva proposta por Freire (1975) quando explicita a necessária superação da consciência ingênua.

Pedagogicamente, afirmamos que:

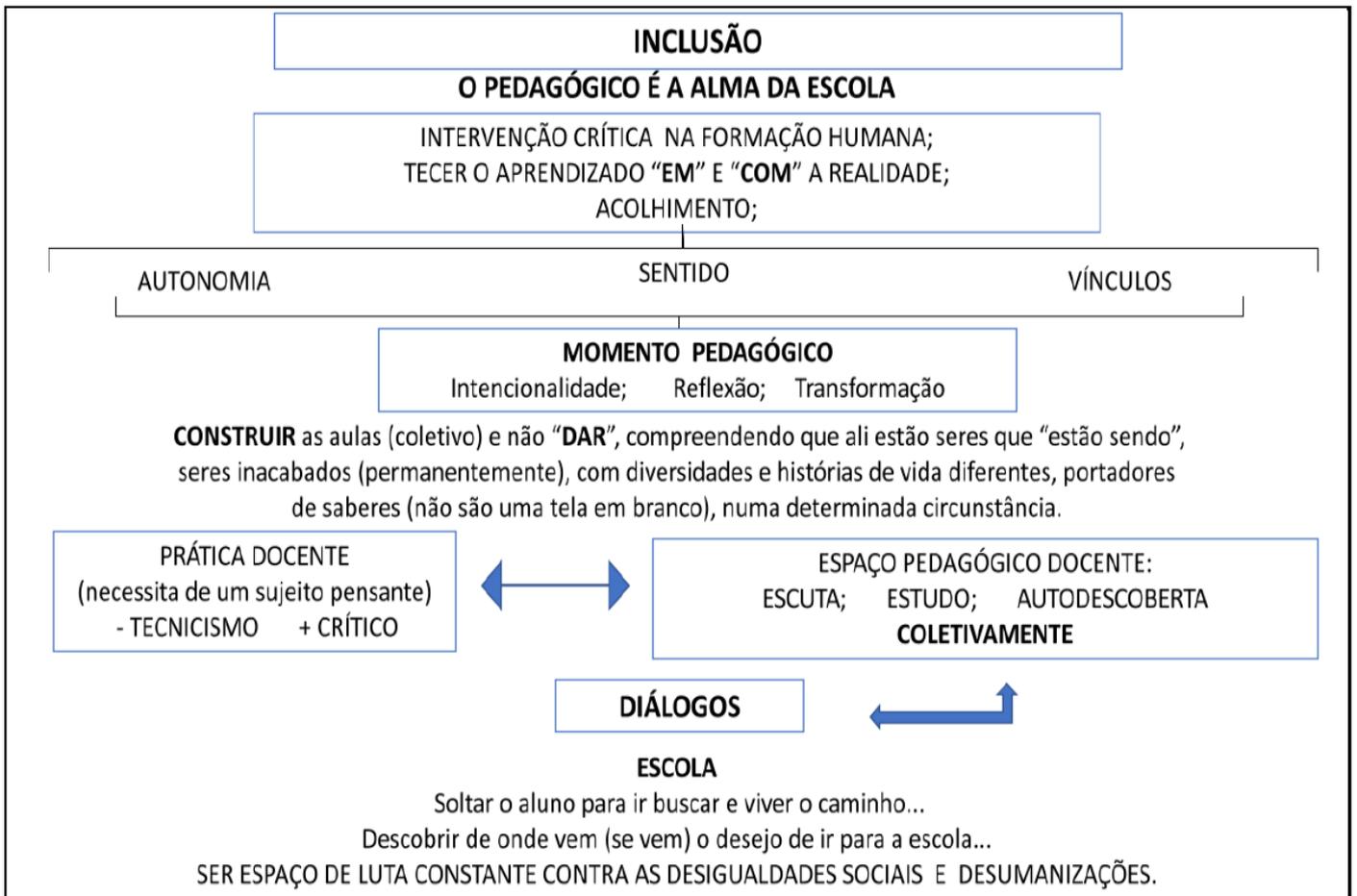
- Todos precisamos de inclusão e acolhimento.
- Todos somos especiais! De diferentes maneiras....
- Por isso precisamos da Pedagogia: através dela ajustamos necessidades e possibilidades....

Para isso precisamos de condições para a Pedagogia atuar. Assim, decorre da epistemologia pedagógica que as escolas precisam de novas formas de organização; novos tempos para formação; a contínua prática de processos dialógicos e reflexivos; além de espaços para práticas coletivas, num ambiente em que o professor se sinta dignamente considerado em suas atividades e processos de profissionalização. Esta reflexividade e politicidade é a base da racionalidade pedagógica, racionalidade esta, incompatível com a prática de uma educação neutra, meramente tecnicista e burocraticamente conduzida. O tecnicismo esmaga esta racionalidade!

Na racionalidade pedagógica, o docente é compreendido como o mediador do/no processo de ensino aprendizagem e não um transmissor de conteúdo, ou um instrutor mecanicista, instrumental. Nessa perspectiva o docente é um agente comunicativo, portanto dialógico que transcende o ato de ensinar. É um educador que estrutura intervenções críticas na formação humana, aquele que tece o aprendizado “COM” a realidade. É aquele que no acolhimento cria vínculos e possibilita o desabrochar dos sentidos do aprendizado.

A Intencionalidade e a reflexão são preponderantes na racionalidade pedagógica, pois sabemos que a educação pode atuar tanto para o “bem” como para o “mal”, dessa forma há de se saber a qual intencionalidade suas práticas remetem para possibilitar um processo de transformação tanto individual quanto coletivo. A reflexão se faz necessária para podermos desenvolver nossas práticas menos pautadas no tecnicismo e com mais pensamento crítico, visto que, o docente é por natureza da sua profissão, um ser pensante. É possível observar nossa linha de raciocínio na mapa conceitual que elaboramos.

Figura 1- Mapa Conceitual: INCLUSÃO



Fonte: Autores.

Atuar nessa racionalidade pedagógica, na prática pedagógica que envolve o “saber/fazer” o diálogo é ponto de partida. É por meio do diálogo que o pensamento crítico se constitui e se articula no cotidiano. Dialogar é muito mais que uma conversa entre pessoas; é muito mais que “ouvir” e “falar”; Diálogo se constitui em reconhecer a presença do outro dando voz à ele, escutando-o de forma sensível e compreensiva, entendendo e respeitando as diferenças, as convicções e concepções decorrentes de suas vivências, porém indagá-las, questioná-las, problematizando as circunstâncias e as possibilidades de mudanças, tendo como foco minimizar as desigualdades sociais postas e impostas por um sistema opressor.

É no diálogo que o docente possibilita condições para que ocorra uma permissão mútua entre todos os envolvidos no compartilhamento de ideias, esperanças e sonhos, com a clareza de não haver repressão, julgamentos e/ou punições. É um momento pedagógico de desvelamento de significados contidos no cotidiano dos envolvidos. Segundo Vittoria (2014, p.82) “...o diálogo não é tudo, mas é a base, um elemento essencial da democracia: é o sentido da mudança, da formação, o fluir do pensamento, a superação do individualismo”.

Não é o que observamos na realidade educacional vivenciada por nós. Infelizmente, com a predominância do tecnicismo mantido pelo lógica da transmissão do praticismo sem reflexão e sem cientificização, o pedagógico foi consideravelmente excluído, banido, desvinculado do mundo educacional, "...o que gera um quadro de exercício de ações sem significado, rebatendo na despersonalização da docência. Essas circunstâncias são aquelas que excluem pessoas, excluem alunos; excluem esperanças" (FRANCO 2017, p. 13)!

E Paulo Freire complementa:

"A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a política de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político, assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a política da educação" (Freire, 1993, p. 46-47).

Portanto, concebemos que o processo de inclusão tem seu ponto inicial e de grande significação, numa boa formação docente, inicial e continuada, visto que somos seres em contínuo processo de construção. Espaços/tempos dialogais, em que reflexões e estudos são postos a essa função, são extremamente necessários e urgentes pois somente assim será possível vencermos esse abismo existente entre as práticas docentes e as práticas pedagógicas, e aqui ressaltamos as condições institucionais as quais, hoje, os docentes estão submetidos.

Nenhum professor trabalha bem, pedagogicamente falando, sem as condições institucionais e políticas adequadas. Uma professora da Educação de Jovens e Adultos, numa prefeitura da baixada santista relata: *esses alunos já foram excluídos a vida toda e hoje quero bem trabalhar com eles, mas não há sala apropriada; não há tempo suficiente, nem estímulos ao meu trabalho. Somos ambos, alunos e professores, excluídos* (FRANCO 2017, p. 13)

Entendemos que o exercício crítico do docente deve partir da vivência do exercício reflexivo decorrentes desses momentos de formação nos coletivo institucionais, de forma que essa prática pedagógica possa ser (re)organizada, (re)construída, desencadeando assim, num primeiro momento, a inclusão dos próprios docentes ao sistema educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pedagogia Crítica por sua natureza, por sua epistemologia, está voltada a processos de inclusão dos sujeitos no seu meio social com vistas a sua emancipação, assim é da natureza dessa pedagogia a inclusão de todos nos processos de ensino-aprendizagem, nos processos de vivência social, no processo de cidadania global.

A proposta de uma pedagogia crítica é por natureza inclusiva porque parte do pressuposto que todo sujeito pode aprender, deve aprender e é ativo na própria aprendizagem. Desta forma, esse sujeito tem saberes, ele inclui saberes e ele faz parte de uma ecologia dos saberes.

A Pedagogia Crítica é contra uma pedagogia transmissiva, uma pedagogia cartorial, uma pedagogia bancária. Ela supõe o envolvimento de todos no processo de construção da aprendizagem, cada um com suas especificidades, com a sua perspectiva de mundo e de vida, e é na interação/integração destas perspectivas que a educação se faz. Ela se faz “entre” os homens, “com” os homens e não “para” os homens.

Desta maneira a Pedagogia Crítica carrega instrumentos essenciais para a prática da inclusão social. Esses instrumentos que ela carrega consigo são especificamente a escuta, o diálogo, a participação dos sujeitos, a presença desses saberes de diferentes fontes e diferentes perspectivas na dimensão de uma ecologia dos saberes. Desta forma, ela dando aos sujeitos a oportunidade de fazer de si um sujeito que aprende ela produz a inclusão desses sujeitos, porque, neste caso, não existe a hierarquia dos saberes, mas existe uma prática coletiva de saberes, e é nessa prática coletiva de saberes que se estabelece as raízes de uma educação inclusiva. Portanto, é preciso que os professores se formem nessa dimensão de olhar as práticas educativas como práticas eminentemente pedagógicas, práticas de inclusão, práticas que levam em consideração a diversidade, práticas que são intencionalmente construídas para a prática da liberdade e emancipação.

REFERÊNCIAS

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como Ciência da Educação**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de acolhimento e inclusão: a perspectiva da pedagogia crítica. *RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional*. Araraquara, v.21, n. esp.2, p. 964-978, nov. 2017.

FREIRE, Paulo. *A Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. Carta aos professores. *Estudos avançados*. vol.15 no.42 São Paulo May/Aug. 2001. disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200013>

FREIRE, Paulo. *Pedagógica da Solidariedade*. 3º ed. Paz Terra, Rio de Janeiro/São Paulo, 2018.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. *Educação para todos: o compromisso de Dakar*. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000.

UNESCO. *Marco da educação 2030: Declaração de Incheon*. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015.

VITTORIA, P; VIGILANTE, A. *Pedagogias da Libertação: estudos sobre Freire, Boal, Capitini & Dolci*. Tadução: William S. dos Santos. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2014.

Parte III

INCLUSÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
ESTUDOS CRÍTICOS ACERCA DA DOCÊNCIA,
DA MEDICALIZAÇÃO E DAS TERAPIAS

DOI: 10.48209/978-09-994894-1-9

MEDICALIZAÇÃO E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO: LEVANTAMENTO PRELIMINAR E CRÍTICO SOBRE ESTUDOS DE NEUROCIÊNCIAS EM PESQUISAS SOBRE OS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM

*Bianca Rentschler
Evanir Sebastião dos Santos
Raphael Campagnaro Baptista de Sousa
Cristina Miyuki Hashizume*

INTRODUÇÃO

O tema neurociências chegou ao Brasil com a necessidade de explicar os processos biológicos que acontecem na aprendizagem (MORALES, 2005), fazendo com que algumas práticas docentes perdessem a sua validade diante das situações encontradas no ambiente educacional. Condicionando as práticas e as metodologias educacionais no respaldo dessa nova ciência. A experiência de aprendizagem combina fatores genéticos, biológicos e comportamentais (RELVAS, 2012) e com a

junção da neurociência à educação, abre-se a possibilidade de uma nova área do conhecimento denominada de neuroaprendizagem (LISBOA, 2014).

O fator motivador do levantamento bibliográfico foi o uso expressivo de conceitos das neurociências, conhecidos por pesquisadores da área como Lisboa (2014) e Azize (2010). Dentre esses conceitos, destacam-se os “neuromitos”, que são “concepções errôneas gerada por falha de entendimento, má leitura ou citação errada de fatos cientificamente provados, utilizadas nas pesquisas sobre o cérebro, na educação e em outros contextos” (OCDE, 2003, p.48). Essas questões despertam uma problematização para a área da educação, devido a tendência de se focalizar a discussão nos estudos biológicos, relegando a segundo plano aspectos ambientais e sociais que fazem parte da aprendizagem.

Muitos estudos apresentam a neuroaprendizagem como uma tecnologia adicional de conhecimento, a qual visa o aprimoramento de metodologias interventivas na sala de aula e no ambiente educacional como um todo. Mas presencia-se muitos excessos na tentativa de articulação massificada entre educação e neurociências.

Levando-se em consideração a interface entre a Neurociências, a visão de saúde e os problemas de aprendizagem, tem-se como intenção analisar escritos que articulam tais saberes, trazendo uma discussão acerca da medicalização dos problemas de aprendizagem. Isso lança luz ao debate sobre o saber da saúde e das ciências como mecanismos de controle de comportamentos que fogem à norma. Primeiramente, apresenta-se o referencial teórico que embasa o estudo, a seguir, apresentam-se nossos objetivos, método, e, posteriormente, a discussão dos resultados.

Lisboa (2014) sinaliza algumas dessas falhas e conceitua esse fenômeno de “neuromito”, revelando que muitos permanecem ainda hoje em nosso cotidiano, pela simples facilidade de se personificar os “responsáveis” pelo fracasso escolar. Durante décadas, tal responsabilidade recaiu sobre o educador Patto (2000) que, hoje, se ampara em diagnósticos médicos e em todos os procedimentos decorrentes deles.

Pensando dessa maneira, apenas troca-se o responsável (de educador, passa a ser o educando biológico), ou seja, aquele cérebro que não aprende, dando foco ao problema, e, não, à solução. Isso acarreta o desestímulo desse educador em mudar a sua didática em sala, já que o diagnóstico é percebido como suficiente para o aprendizado da criança. E o educando, por sua vez, tem sua profecia materializada com as previsões feitas pelos educadores a partir dos laudos,

medicamentos e tratamentos, aos quais seus alunos e familiares se submetem em busca de uma propensa saúde.

Os “neuromitos” são resultados das “pesquisas” feitas pelo campo das neurociências, mais especificamente, das descobertas de como o cérebro aprende, pesquisas, essas, que são baseadas em tentativa e erro. Segundo Geake (2008), muitas das pesquisas antigas são refutadas por novas pesquisas o tempo todo e isso deixa marcas errôneas relacionadas às pesquisas anteriores.

Outro fator que merece ser ressaltado e é de importância para a área da educação é que muitas dessas pesquisas e testes são feitos em ambientes controlados de laboratório, não sendo possível aplicá-los diretamente em ambientes escolares e sociais. Isso ocorre devido ao fato de que tais ambientes receberem influências diferentes, as quais não se encontra em um ambiente controlado como o ambiente do laboratório.

Além do diagnóstico, percebe-se outro fator nesse contexto que pode estar relacionado à exclusão: a medicalização. Para Conrad (1975) a medicalização consiste em “definir um comportamento como um problema médico e licenciar à profissão médica a oferta de algum tipo de tratamento para tal comportamento” (CONRAD, 1975, p. 45), alicerçado em autores de outros autores de referência que oferecem as principais indagações do levantamento bibliográfico. A medicalização, nesse contexto, pode ser perigosa e geradora de uma exclusão camuflada de um discurso pouco inclusivo. Muitos discursos da inclusão estão obscurecidos por práticas excludentes, como os biodiagnósticos, os quais, muitas vezes, são um caminho para que o indivíduo desfrute de todo um sistema de acesso e direitos.

Além do diagnóstico, que rotula os alunos nas práticas pedagógicas, percebe-se que a medicalização é excessivamente utilizada como possibilidade para melhoria das relações de aprendizagem.

Desta forma, a presença do aluno na escola o exclui da vida, fornecendo-se, assim, uma visão de que o problema está no indivíduo e não na instituição, ou seja, o Estado. Desta maneira, naturalizam-se as dificuldades de aprendizagem e dá-se uma roupagem de inclusão às práticas excludentes (MOYSES & COLLARES, 2002).

Ortega (2003) chamou de bioidentidades o fenômeno no qual o corpo biológico passa a ser visto como aquilo que define um indivíduo, sendo uma identidade para ele e para a sociedade. Isso interfere diretamente na forma como o indivíduo se vê,

se percebe, se comporta e atua no mundo. Sendo assim, “O corpo, quase sempre reduzido ao cérebro, está no centro das explicações sobre quem somos, quem fomos, o que seremos” (CALIMAN. 2012. p 112). Nesse contexto, identifica-se um discurso inclusivo-excludente, gerado, muitas vezes, pela limitação que o diagnóstico impõe a esses indivíduos.

Dentro de um debate sobre saúde e educação, a neurociência trata e discute o funcionamento cerebral, enfatizando o sujeito biológico, excluindo o sujeito social. Tal discurso é usado para outros contextos, com a pretensão de buscar justificativas para comportamentos diferentes ou não esperados na escola. O fenômeno da medicalização se mostra frequente não apenas na escola, mas em diferentes cenários da vida.

Ao estender seu campo de atuação ao ambiente escolar, a medicina passa a atuar sobre esse ambiente segundo sua própria concepção. Ao normatizar preceitos para a aprendizagem adequada, estende-se para o não-aprender. Medicaliza a educação, transformando os problemas pedagógicos e políticos em questões biológicas, médicas. Cria as entidades nosológicas das doenças do não-aprender-na-escola e para elas propõe solução. Antecipando-se, prevê que os problemas irão ocorrer e se coloca como portadora das soluções. (MOYSES, 2001, p. 190).

A partir do exposto acima, a medicalização dos alunos na escola pode ser questionada como resolução para os problemas de aprendizagem. A partir dos autores citados, as neurociências propõem intervenção efetiva em situações laboratoriais e completamente controladas, práticas essas que não são extensíveis ao cenário escolar, o que coloca o diagnóstico como prática paliativa em relação aos problemas da não aprendizagem.

INCLUSÃO E O DISCURSO DA SAÚDE

No século XVIII, as pessoas consideradas “anormais” sofriam práticas segregacionistas e de extermínio. Da Idade Média em diante, esses reconhecidos “anormais” ganharam direito à vida, graças ao reconhecimento da igreja que elas por si só são criaturas de Deus, sendo que ora os anormais estavam possuídos por demônios ora eram castigados pelo divino. Nota-se que após o Cristianismo a anormalidade deixou pertencer à ordem da exclusão e passou a compor a ordem da “segregação”, ou seja, do “desaparecimento” ou “morte social” (LOPES & FABRIS, 2017). Tal resgate histórico é importante para assinalar como a exclusão se configurou de maneiras distintas, com intencionalidades diferentes, ao longo da história, sendo

necessário refletir sobre seu caráter temporal e pertencente a uma intencionalidade de governo dos corpos, e, conseqüentemente, do modo de pensar a normalidade (CANGUILHEM, 2002).

Dessa forma, os doentes, os deficientes e os loucos, considerados na Idade Média, como “anormais”, ainda nos dias atuais, porém, muitos deles passaram a ser considerados “recuperáveis”, com um discurso de que se sua saúde melhorasse esse indivíduo anormal poderia ser novamente uma pessoa normal e saudável passando a ser novamente um corpo disciplinar.

Nas práticas disciplinares, os corpos das pessoas passam a ser vigiados, educados, explicados e classificados de acordo com os saberes de cada época. Sendo assim, a disciplina se torna a norma universal como base, buscando agir sobre cada pessoa e objetivando sua normalização. Nesse processo de enquadramento de todos à norma, denominado de “normação”, a escola é, desde o começo da sociedade disciplinar, um poderoso mecanismo dedicado à tarefa de enquadrar todos à norma dominante, deixando de lado a inclusão em seu sentido mais abrangente.

Para Veiga-Neto e Lopes (2011), a inclusão pode ser entendida como um conjunto de práticas que levam os indivíduos a olharem para si e para o outro, fundadas em uma divisão inocente das relações. Mas também pode ser entendida como uma condição de vida em luta pelo direito de representar a si mesmo, participar de espaços públicos, ser contabilizado e atingido pelas políticas de Estado. Além disso, destaca-se sua participação no conjunto de práticas sociais, culturais, educacionais, de saúde, entre outras, voltadas para a população que se quer disciplinar, acompanhar e regulamentar.

Dessa forma, sob a regulamentação do processo inclusivo do final do século XX e início do século XXI, estão subentendidas formas sutis, e, explicitamente de exclusão e reclusão: antes, se referia a distanciamento (século XVIII), e, depois, passa a ser uma forma de ‘reeducação’ e ‘inclusão social’.

Desse modo, o sentido de exclusão, como morte social e uma vida ignorada pelo Estado, é deixado de lado, e fortalecem-se outros sentidos que ressignificam as práticas de exclusão e reclusão em uma lógica dominante de inclusão. Portanto, quaisquer palavras acima são uma mera invenção ou redefinição deste mundo. A exclusão em muitas situações está estabelecida pela interpretação social sobre o “enfraquecimento moral” das pessoas, e não mais por seus problemas físicos (FABRIS & LOPES, 2017).

Embora em distintas medidas de participação, os sujeitos/pessoas precisam aceitar essas duas grandes regras: manterem-se sempre em atividade e estarem incluídos. Ao mesmo tempo é preciso estar também e se manter no jogo do neoliberalismo que é: ser educado para entrar no jogo, lutar para ficar no jogo e querer estar no jogo. Com base nessa proposta, a educação tende a ser focada para cada um, ensinando-o a ser empresário de si mesmo para manter-se sempre em atividade e estar incluído para desenvolver-se nesse mundo da competição exacerbada em que se vive (ARELARO & SILVA, 2017). As autoras situam a discussão da inclusão sob um prisma mais amplo, dentro de um cenário social e político, no qual se impõe como arena excludente de direitos sociais e políticos além de outros, básicos para a vida digna de todos: com e sem deficiências.

Isso posto, faz-se necessário o desenvolvimento de pesquisas que apontem para um mapeamento populacional com vistas à construção de práticas capazes de gerar condições de vida melhores, sobretudo aos que vivem sob condições de vulnerabilidade e risco social. Pois, se no Brasil, até o final do século XX, desenhava-se um cenário de exclusão, isso ocorria por desconhecimento dos excluídos, que muitas vezes ficavam à margem da sociedade dentro do território brasileiro. Hoje, consegue-se vê-los, pois são excluídos e sofrem discriminação por várias razões de raça/etnia, gênero, religião, trabalho/emprego, educação, deficiência etc. Diante dessa lógica da in/exclusão, qualquer pessoa pode estar incluída ou excluída de determinadas políticas ou ações públicas, práticas diversas e espaços coletivos (FABRIS & LOPES, 2017).

Dessa forma, a palavra inclusão surge com mais expressão no século passado e pode-se afirmar que o embrião da educação especial surge com as pedagogias disciplinares e corretivas, nas quais o desenvolvimento de normalização é intenso e permanente sobre os corpos, valendo-se não só de doutrinação e treinamento, mas também de sua correção. Os primeiros médicos educadores que se debruçaram sobre “os anormais” assinalaram a mudança da perspectiva religiosa para a perspectiva da medicina, e, dessa, para a educação, como as Neurociências, dando o tom pioneiro à educação especial.

Daí, a importância da educação inclusiva e o papel consciente de educadores e demais agentes no sentido de atuar frente a um modelo político e econômico excludente, o qual tende a naturalizar a exclusão e desnaturar a inclusão para, então, contribuir muito pouco com a superação desse movimento in/exclusão.

Deve-se então cobrar medidas interventivas do poder público, pois ele foi constituído para elaborar políticas para todos, dessa forma tem-se um papel importante: o de fiscalizar e denunciar ao se testemunhar atos que não condizem com políticas de afirmativas.

A história política e econômica de um país que luta para sair da condição de pobreza absoluta, a qual atinge grande parcela de sua população; aquela que concebe a desproporção para a exclusão dos outros e de si mesmo.

Assim, o processo de discriminação negativa, que silencia o sujeito, faz com que este, ao mesmo tempo, seja considerado pelo Estado como cidadão. A maneira de dar perceptibilidade ao caráter subjetivo faz com que a discriminação negativa leve consigo a noção in/exclusão, conforme mencionada acima.

A in/exclusão é uma forma de dar ênfase à caracterização daqueles que, mesmo vivendo nas ruas, nas cadeias, ou sendo discriminados por ter alguma deficiência, escolaridade, etnia, não podem ser apontados somente como excluídos, pois vivem em um processo de in/exclusão. Isso ocorre devido ao fato de que, em alguns momentos, são incluídos, e, para isso, outros precisam ser excluídos, ou, em alguns momentos, são excluídos a fim de que em outros sejam incluídos (FABRIS & LOPES, 2017).

MEDICALIZAÇÃO E SAÚDE

Canguilhem (2002) discute a construção social sobre a saúde perfeita e o que é entendido como o estado patológico: para ele, a saúde não passa de um conceito normativo, de um tipo tomado como ideal. Sendo assim, o conceito de saúde perfeita atuaria como um modelador e corretor de formas de existência que fogem à norma. E o patológico é determinado a partir desta norma, caracterizando-se como um distúrbio, transtorno, déficit ou excesso que acontece no nível de funções e órgãos.

É clara a ideia da aversão e supressão ao que foge à norma, atribuindo-se frequentemente características indesejáveis dentro de um contexto pré-estabelecido como patológicas e passíveis de tratamento segundo a óptica médica.

Segundo Moysés e Collares (2013), pode-se observar que, ao longo da trajetória da humanidade ocidental, os indivíduos que não se enquadram, mesmo que não intencionalmente, aos padrões aceitos a partir de uma norma, passaram a incomodar uma maioria, docilmente adepta a essa norma, e, tornaram-se, assim, um alvo de perseguições e supressão.

Portanto, a “normalização da vida”, como apresentado anteriormente, tem como objetivo a transformação dos problemas da vida em patologias ou distúrbios, seja na vida, em geral, seja nos casos de alunos com deficiência na escola. O que foge às normas é percebido como doença e problematizado de forma individual (MOYSÉS & COLLARES, 2013).

No contexto das neurociências e uma visão organicista sobre a aprendizagem, pode-se enfatizar a ambiguidade propiciada pelos diagnósticos a partir de marcadores biológicos que, ao mesmo tempo em que garantem direitos educacionais, numa sociedade excludente (COLLARES; MOYSÉS; RIBEIRO, 2011), excluem sujeitos diferentes quando remetem comportamentos a um olhar patologizante (ZORZANELLI et al., 2014).

O diagnóstico e a medicalização fazem parte de um novo modo de classificar como saudável o corpo e os comportamentos a partir do orgânico e do biológico, baseados na concepção determinista, a qual desconsidera as interações do indivíduo com o ambiente, a historicidade, a cultura, a organização social, afetos, valores e outros aspectos (MOYSÉS; COLLARES, 2013).

Sendo assim, pode-se observar uma tendência de atribuir causas orgânicas para problemas de diferentes ordens, não se atentando para o importante fato de que os tratamentos farmacológicos devem ser considerados após um detalhamento do histórico do educando em seu contexto de vida, bem como após a uma completa avaliação por uma equipe multidisciplinar (DAPES/SAS, 2016).

OBJETIVOS

Esta pesquisa objetiva: i) analisar as publicações dos últimos 10 anos relativas a estudos teórico-práticos sobre neurociência na educação, à luz de referenciais teórico-críticos da inclusão e medicalização dos problemas de aprendizagem; ii) discutir o discurso da saúde (Neurociências) e seu uso na educação como um saber que tem mais legitimidade que o produzido pelos professores; iii) contribuir no debate para a inclusão de alunos com problemas de aprendizagem.

METODOLOGIA

Considerou-se como produção científica artigos e revisões obtidos na base de dados das plataformas Capes e Scielo no período de dez anos, utilizando-se os descritores “neurociências”, “neuroeducação” e “inclusão”.

O levantamento bibliográfico identificou vinte e oito trabalhos (entre resumos e trabalhos completos), sendo que dez trabalhos foram excluídos por se tratarem de temas que não estavam em consonância com o objetivo proposto e por não tratarem das dificuldades de aprendizagem e da inclusão, focalizando suas análises no biopoder e na governamentalidade.

Sobraram, assim, dezoito artigos relacionados aos problemas de aprendizagem, a neurociência e a formação docente, sendo que desses 18 artigos 9 encontram-se na plataforma Capes e 9 na plataforma Scielo.

Os critérios de análise e leitura dos textos basearam-se nos objetivos expostos, com respaldo em autores das áreas de neurociências, educação e inclusão para uma discussão relevante na área educacional. Focalizam-se temas sobre as neurociências na educação, na formação de professores e no processo de inclusão educacional.

Todos os artigos foram lidos na íntegra, sendo feito um fichamento de cada um deles, contendo: bibliografia, título, método, resumo, objetivos, conclusão e abordagem teórica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Identificou-se, dentre os dezoito textos analisados, que dois deles têm seus objetivos voltados à relação entre Neurociência e Educação, trazendo um panorama histórico, tanto no Brasil quanto no mundo. Os dois textos abordam as produções indexadas na área no Brasil no período de 2004 a 2010, utilizando-se os descritores Neurociências e Comportamento, e no período de 1945 a 2014 usando o descritor Educação. Os autores constataram que tanto a produção referente à área de Neurociências e Comportamento quanto à Educação possuem crescimento contínuo e global mundialmente, e no Brasil, destaca-se por se consolidar em grupos de pesquisadores de grande excelência acadêmica.

Outro artigo analisado retrata o surgimento das neurociências e sua trajetória histórica a partir dos avanços nas Ciências Neurológicas. Seu objetivo foi discutir como a “década do cérebro” influenciou o surgimento desse novo campo de pesquisa. O artigo destacou também o quão complexa é a análise das dificuldades de aprendizagem em leitura/escrita e em matemática, dando ênfase ao “Modelo de Níveis de Desenvolvimento” proposto por Tommerdahl (2008).

Restaram dezesseis trabalhos, dos quais quatro se referem ao processo de ensino aprendizagem e as dificuldades de aprendizagem. Um trabalho não menciona a influência das neurociências no cenário educacional. Dos doze trabalhos selecionados, um deles faz referência a dificuldades de aprendizagem em matemática e dois deles mencionam a alfabetização. Somente outros dois artigos falam sobre o cenário de inclusão.

Tabela 1 – Abordagens teóricas preliminares da análise realizada

Abordagens teóricas	Número de publicações analisadas
Neurociências na Educação	9
Neurociências na Inclusão	4
Neurociências na Formação Docente	3

Fonte: Autores.

Analisando os onze trabalhos que fazem referência a dificuldades de aprendizagem, inclusão e neurociências, tem-se sete revisões bibliográficas e estudos de caso dentre artigos, teses e dissertações, sendo um dos estudos de caso uma pesquisa-ação. Chama-se a atenção ao fato de grande parte dos estudos se limitarem a apropriações teóricas sobre como se compreende o funcionamento cerebral e a aprendizagem, assunto, esse, que será melhor discutido adiante.

Situando as Neurociências como ciência, vinculada proximamente à Medicina, produz-se uma teorização acerca dos problemas educacionais muito baseada no organismo biológico. Constata-se a prevalência de termos médicos que visam o biológico em detrimento das relações indivíduo-mundo e indivíduo nas suas relações com outros indivíduos. Em que pese esse fato, ainda assim, tal teoria tenta se

aproximar ao ambiente educacional e intervir na estrutura cerebral dos educandos através da correção, melhoria e transformação da educação e de seus educandos: uma biologia da aprendizagem dos mesmos.

O fenômeno da biologização desconsidera aspectos sociais, intervenientes na aprendizagem do aluno, sendo este rotulado pelo diagnóstico, o que justificaria a sua limitação na capacidade de aprender. Esse processo, em muitas ocasiões, exclui o aluno do ambiente social da sala de aula. O estigma potencialmente gerado pelo diagnóstico afeta o indivíduo social e subjetivamente, interferindo na sua autoestima e no seu potencial de desenvolvimento.

A supervalorização da potência cerebral nos processos complexos de aprendizagem em sala de aula engendra o fenômeno da medicalização, pois, a partir do princípio de que tudo pode ser resolvido organicamente, fica mais fácil que pais e comunidade escolar aceitem que o problema é “de verdade”. A implicação desse modo de pensar é que o tratamento para os problemas de aprendizagem passa a ser medicamentosos, além de serem baseados em diagnósticos precoces, que não levam em consideração o contexto socioambiental do paciente, mas somente seus aspectos biológicos isoladamente.

Tal traço, analisado nos estudos selecionados, reforça também o interesse das indústrias farmacêuticas, que podem atuar como verdadeiras promotoras de publicações científicas nas neurociências, e, de forma interminável, classificam novas síndromes e seus possíveis tratamentos terapêuticos, obtendo lucro a partir de uma nova e crescente demanda de medicalização.

Nota-se também uma hegemonia do discurso médico sobre o discurso pedagógico. Tal hegemonia favorece uma visão restrita que se limita às constatações decorrentes de breves contatos entre médico-paciente,” desconsiderando a opinião técnica inter ou transdisciplinar sobre o desenvolvimento pedagógico da criança.

A literatura, assim como os trabalhos aqui estudados, apresenta relatos que demonstram o quanto os pais sentem-se aliviados quando recebem um diagnóstico sobre seus filhos, mostrando que o diagnóstico a vida de seu filho melhora e muda. Mas é perceptível, a partir da bibliografia teórica e os trabalhos estudados, que o fenômeno de inclusão-excludente se engendra no falso alívio, que por sua vez, gera falsa esperança, já que não é o diagnóstico que fará a diferença na vida desse indivíduo, mas, sim, o modo como o professor utilizará suas metodologias com seu aluno em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Na maioria desses trabalhos de revisão bibliográfica há poucas citações sobre autores da área da educação e pouca ênfase ao social. Em contrapartida, nos trabalhos de estudo de caso e de pesquisa-ação ou interventiva verifica-se a participação mais efetiva dos sujeitos e uma maior ênfase no social e em suas narrativas de vida, o que torna tal compreensão mais complexa, com mais profundidade e significativa.

Os direitos das pessoas com dificuldades ou deficiências devem ser cobrados dos governantes, pois a relação entre pobreza e deficiência é uma via de mão dupla, já que alunos com deficiência pobres sofrem muito mais do que os que têm condições financeiras medianas para buscar tratamentos e estudos mais específicos aos seus casos. Por isso, a necessidade de se analisar a inclusão a partir de um espectro intersetorial, ou seja: além das questões relativas à deficiência, devem-se pensar nas condições materiais de vida da família, sua acessibilidade à moradia, segurança, transporte, saúde, dentre outros direitos básicos que podem fazer muita diferença à sua condição, seja como cidadão, seja como aluno.

Ao se tratar da exclusão social é necessário um registro mais amplo do que o referente à carência ou ao *déficit social* de renda para um debate sobre a pobreza. É necessário transitar de um ponto de vista sobre a pessoa com deficiência, partindo do universo restrito e pelo não atendimento das necessidades básicas e vitais, buscando atingir uma perspectiva do espaço da equidade, da emancipação e do pertencimento.

Em nosso levantamento bibliográfico somente dois artigos mencionam como os conhecimentos das neurociências interferem em metodologias práticas para o aprendizado. Um desses artigos menciona, em suas considerações, que a inconclusibilidade da influência: se dá pela aplicação de técnicas das neurociências ou pela interação social como motivadoras das mudanças efetivas na vida escolar dos alunos pesquisados. E no segundo artigo, as considerações finais não trazem dados novos, apenas enfatizam conhecimentos já sabidos na área pedagógica como o respeito aos ritmos, às capacidades e às condições neurofisiológicas de cada educando.

O cérebro, no processo de desenvolvimento humano e de aprendizagem, é plástico e permite adaptações na aprendizagem, porém, a complexidade da vida dos alunos estudados não pode ser limitada a esse órgão, sendo essas relações reconhecidas por alguns desses artigos que mencionam as neurociências. Isso deixa claro a importância da interação social para o desenvolvimento do cérebro e que ele

faz parte desse processo, o que é inegável, em nosso ponto de vista e de autores consagrados da área de desenvolvimento e de aprendizagem. O ponto que se quer ressaltar é o uso “salvacionista” que educadores e gestores educacionais fazem desse conhecimento científico para justificar as práticas. Essas práticas buscam atuar no organismo do aluno, sendo que estudos pedagógicos já discutiram exaustivamente os processos psíquicos abstratos envolvidos, os quais não se limitam apenas a um funcionamento biológico. O baixo reconhecimento do trabalho docente, assim como o seu saber-fazer, pode ser um fator importante para entender a equivocada apropriação de discursos salvacionistas que prometem a explicação e a resolução definitiva para os problemas de aprendizagem e para a inclusão de alunos.

As pessoas com deficiência representam aqui uma classe particular que precisa de um conjunto de ações de políticas públicas afirmativas. Destaca-se, portanto, o conjunto de atitudes ou feitos, para atender as demandas permanentes e transitórias, nas mais diferenciadas áreas, sendo ainda a maioria pobre e vítima do paradigma médico para elaboração de políticas públicas específicas. Nesse sentido, questões como a “judicialização dos direitos” por meio dos laudos é um assunto que precisa ser debatido mais aprofundadamente em futuros outros trabalhos.

Precisa-se reconhecer que a pessoa com deficiência é capaz de se expressar por ela mesma, sem a necessidade de outros falarem por ela. Ao tornar isso possível, diminui-se a dependência dela e aumenta-se sua autonomia, deixando de lado o discurso da saúde, que tem sido usado para classificar, normatizar e excluir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse levantamento bibliográfico nos faz inferir que a maioria dos artigos relatam uma predominância dos aspectos biológicos em detrimento dos aspectos sociais e culturais dos indivíduos, explicitando como o cérebro é visto como protagonista no processo de aprendizagem e não o indivíduo como um todo.

A hipervalorização do cérebro, em detrimento de uma compreensão do indivíduo complexo e singular, traz consequências para o indivíduo em suas relações pessoais e sociais, afetando expectativas sobre o seu potencial e sua capacidade de aprender. As pessoas ao seu redor como pais e professores também são afetadas em relação a essas consequências, pois sentem-se inúteis a qualquer tentativa de intervenção ou ação metodológica-pedagógica para reverter esse diagnóstico. Isso reforça a noção de que o diagnóstico carrega consigo historicamente a imagem da exclusão.

As ciências médicas e neurociências na educação explicitam a legitimidade de uma área do conhecimento sobre o saber pedagógico do professor, o que se chama de especialismo. Ao invés de uma área complementar a outra, discutindo os pontos de interlocução, no especialismo, uma se sobrepõe e tenta anular a outra, num movimento de desqualificação do saber docente sobre inclusão. Conforme discutido, as políticas públicas e ações afirmativas focadas nos alunos com deficiência não podem ser desconsiderados quando se estuda a inclusão. Sair do estado de exclusão de direitos não pode prescindir de um debate mais amplo e defensor de ações afirmativas.

Ainda não há estudos conclusivos sobre como as neurociências podem ajudar ou intervir nos processos metodológicos de aprendizagem. O que ficou explicitado no levantamento realizado é que a área esclarece alguns acontecimentos biológicos que ocorrem em nosso cérebro, tais como a aquisição e solidificação das memórias, mas não consegue prever formas de atuação do professor no sentido de sanar os problemas de aprendizagem inerentes à rotina escolar, realidade sobre a qual o professor detém muito mais conhecimento: tácito, experiencial e acadêmico.

A busca pelo uso de biodiagnósticos na compreensão da não aprendizagem do aluno pode colocar barreiras na capacidade de desenvolvimento que o ser humano tem, no que Patto (1989, 2000) chama de “profecias auto realizadoras”: o diagnóstico é utilizado para explicar as dificuldades de alunos, a partir de suas limitações genéticas, orgânicas e cerebrais em que o aluno e família passam a ser estigmatizados como responsáveis por buscarem tratamentos e exames para lidarem com tais “problemas físicos”. O excesso no olhar orgânico e cerebral sobre o aprendizado leva os alunos e suas famílias a não verem outra saída a não ser a busca pelo tratamento com neuropediatras, psicopedagogos, psicólogos, pediatras, psiquiatras e outras especialidades afins.

Fica evidente a necessidade de reconhecimento do educador como o provocador da aprendizagem de seu aluno, observando, adaptando materiais e metodologias para que o desenvolvimento e a aprendizagem ocorram de forma constante e respeitando o ritmo de cada um. Dessa forma a discussão sobre inclusão de alunos com dificuldades, sejam elas cognitivas ou físicas, podem ser levadas para os espaços coletivos de formação de professores, que são os Horários de Trabalho Coletivo de Professores (HTPC): um espaço privilegiado para as discussões teórico-críticas. Assim, o discurso médico passa a ser discutido à luz da pedagogia a fim de

que o aluno não seja estigmatizado, mas a chance de aprender e de ter as mesmas oportunidades que os demais e possa buscar sua máxima potencialidade. Verifica-se nos dados levantados que há uma necessidade de mais estudos e debates sobre o tema, para que a contribuição da neurociência para a inclusão de alunos com dificuldades seja efetivada.

REFERÊNCIAS

AZIZE, R. L. Anova ordem cerebral: a concepção de ‘pessoa’ na difusão neurocientífica. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social). Rio de Janeiro: UFRJ/Museu Nacional, 2010. Disponível em: http://www.2015.sbece.com.br/resources/anais/3/1428242805_ARQUIVO_trabalho_sbece_2015.pdf. Acesso em: 31 de mar. 2021.

ARELARO, L. R. G.; SILVA, S. (Orgs) **Direitos sociais, diversidade e exclusão: a sensibilidade de quem as vive**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.

CALIMAN, L. **Os bio-diagnósticos na era das cidadanias biológicas**. 2012. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/cadernossubjectividade/article/view/38495>>. Acesso em 22 mar. 2021.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

COLLARES, C. L.; MOYSÉS, M. A.; RIBEIRO, M.C.F. (orgs). **Novas Capturas, Antigos Diagnósticos na Era dos Transtornos**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

CONRAD, P. The discovery of hyperkinesis: notes on the medicalization of deviant behavior. **Social Problems**. v. 23, n. 1, p. 12–21, out. 1975.

Departamento de Ações Programáticas Estratégicas (DAPES/SAS). **Recomendações do Ministério da Saúde para adoção de práticas não medicalizantes e para publicações de protocolos municipais e estaduais de dispensação de metilfenidato para prevenir a excessiva medicalização de crianças e adolescentes**. Mato Grosso do Sul: Secretaria de Atenção à Saúde. [entre 2015 e 2020]. Disponível em: <<http://portalarquivos.saude.gov.br/images/pdf/2015/outubro/01/Recomenda----es-para-revenir-excessiva-Medicaliza----o-de-Crian--a-e-Adolescentes.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2021.

FABRIS, E. T. H.; KLEIN, R. R. (Orgs). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GEAKE, J. Neuromythologies in education. **Educational Research**, v.50, n.2, 2008.

HASHIZUME, C.M. Problematizando o paradigma médico-biologicista na educação: articulações entre educação, saúde e direitos humanos. **Educação & Linguagem**. 2019, v. 22, n. 06, p. 05-24. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/998>>. Acesso em 31 mar. 2021.

LISBOA, F. S. **O cérebro vai a escola**: um estudo sobre a aproximação entre Neurociências e Educação no Brasil. Rio de Janeiro. 2014.

LOPES, M. C.; FABRIS. E. H. **Inclusão e educação**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2017.

MORALES, Rosilene. Educação e Neurociências: uma via de mão dupla. In: 28ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2005. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/gt13.htm>. Acesso em: 31 mar. 2021.

MOYSÉS, M. A. A e COLLARES, C. A. L. Rotular, classificar, diagnosticar: a violência dos laudos. **Jornal do GTNM-RJ** (Grupo tortura nunca mais), agosto de 2002.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível**: crianças que não aprendem na escola. São Paulo: FAPESP, 2001.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Controle e medicalização da infância. **Desidades**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 11-21, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822013000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 mar. 2021.

OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) **Compreendendo o cérebro**: rumo a uma nova ciência do aprendizado. São Paulo: Editora Senac, 2003.

ORTEGA, F. Práticas de ascese corporal e constituição de bioidentidades. **Cadernos Saúde Coletiva**, Vol.11, nº 1, p. 59-77, 2003.

PATTO, M. H. S.(org.) **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1989.

PATTO, M. H. S. **Mutações do cativo**: escritos de psicologia e política. São Paulo: Hacker Editores/Edusp, 2000.

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

RELVAS, P. Marta. **Que Cérebro É Esse que Chegou à Escola?** As bases neurocientíficas da aprendizagem. Wak. 2ª edição. 2012.

TOMMERDAHL, J. Education and the neurosciences: where are we? **SENCO Update**, London. Issue 95, p. 8-12. January, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/256196686_Education_and_the_neurosciences_Where_are_we. Acesso em: 31 mar. 2021.

ANELLI, R. T; ORTEGA, F.; BEZERRA, B. Um panorama sobre as variações em torno do conceito de medicalização entre 1950-2010. **Ciência & Saúde Coletiva**. 2014, v. 19, n. 06, p. 1859-1868. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232014000601859&lng=pt&tlng=pt>. acesso em 22 mar. 2021.

DOI: 10.48209/978-10-994894-1-9

DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR E TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM NA AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

*Carolina Abdelnur
Laís Alice Oliveira Santos*

1. INTRODUÇÃO

Na medida em que uma criança cresce, em condições ideais, interage com estímulos do meio no qual está inserida, como cores, fisionomias, ilustrações, paisagens, símbolos, signos, sons, falas, toques, afetos, aromas, temperaturas. Vai processando estas informações e as utilizando para resolver os seus problemas ou situações, que vão aparecendo em suas experiências cotidianas e também no ensino formal, na escola. Com isso, seu modo de se comportar também vai mudando. A esse processo chamamos de aprendizagem (FONSECA, 2008).

Esse processo e essas mudanças dependem de aspectos cognitivos, afetivos, comportamentais, psicomotores, ambientais, sociais e pedagógicos, para que aconteça de maneira satisfatória, o que torna o ato de aprender extremamente complexo.

A priori, deve-se procurar entender quais são as funções psicomotoras, para isso tomou-se como referência, dentre outros autores que estudaram sobre o assunto, Vitor da Fonseca (2008). Ele as descreve como: equilíbrio, coordenação motora global, coordenação motora fina, organização espaço-temporal, lateralidade, esquema corporal, visuomotricidade e tônus muscular.

Fonseca dedicou grande parte dos seus estudos ao entendimento da motricidade humana e sua relação com as funções cognitivas. A psicomotricidade é a ciência que estuda esta intrincada conexão entre o corpo, seu movimento no espaço, no tempo e o desenvolvimento das funções superiores psicológicas. A motricidade humana é estimulada e desenvolvida por meio da experiência motora de correr, saltar, passar por baixo, por cima, ao lado, equilibrar-se num pé só, brincar livremente, imitar animais que arrastam, que andam de quatro, jogar bola, arremessá-la em alvos, dançar e marchar ao som de música, coordenando braços e pernas, direita com esquerda, andar descalço, fazer castelos na areia, manipular tintas coloridas, argila, ou diferentes texturas, pular corda. Nas fases iniciais do processo de desenvolvimento motor, alguns elementos são essenciais para as aquisições de padrões de movimentos, são eles: a consciência corporal, direcional e espacial, a sincronia, o ritmo e a sequência de movimento (GALLAHUE; OZMUN, 2005). Segundo Fonseca (2010), o desenvolvimento destas funções psicomotoras, por sua vez, estimula e contribui com a integridade da linguagem, atenção, percepção, memória, habilidades relacionadas à leitura, escrita e raciocínio lógico, aquelas que chamamos de funções superiores psicológicas ou processos cognitivos básicos. Aqui, parece residir a ideia da existência de um sistema integrado e organizado de conexões, por meio do qual o cérebro humano funciona (LÚRIA, 1981).

Considerando que a aprendizagem motora é complexa e envolve praticamente todas as áreas corticais de associação, é necessário compreender o funcionamento neurofisiológico da maturação, para entender as bases teóricas necessárias para a estruturação de um plano de ensino, que considere as fases de desenvolvimento neural da criança, maximizando assim o aprendizado.

As grandes causas funcionais nos problemas leitura-escrita são déficits cognitivo-linguísticos que podem ser observados nos atrasos ou nos transtornos de linguagem e nos atrasos ou nos problemas essencialmente psicomotores (PEREIRA; ARAÚJO; MATTOS, 2005). A leitura é a varredura ordenada feita com os olhos sobre o material escrito. O desenvolvimento da leitura e da escrita requer além da acuidade visual e coordenação ocular, requisita da criança sua capacidade de simbolização, verbalização, memorização, atenção dirigida e concentração, mínimo de vocabulário e compreensão, noção de lateralidade, orientação espacial e temporal. A escrita, por sua vez, representa uma atividade motriz usual que requer a atividade controlada de músculos e articulações de um membro superior associada à coordenação visuomotora. As dificuldades de orientação espacial e as posturas inadequadas, por sua vez, podem trazer implicações diretas sobre a produção escrita da criança.

Os transtornos que podem surgir durante esse processo de aprender, que normalmente são percebidos durante o período escolar, são descritos na literatura sobre o assunto e suas características detalhadas. Vamos nos referir aqui aos Transtornos Específicos de Aprendizagem ligados à leitura e escrita, classificados no Manual Estatístico de Transtornos Mentais da Associação Americana de Psiquiatria. São eles, a Dislexia, caracterizada pelo prejuízo na precisão na leitura de palavras, na velocidade ou fluência e compreensão da leitura e a Disgrafia, caracterizada pelo prejuízo na precisão, na ortografia, precisão na gramática, na pontuação e falta de clareza ou organização da expressão escrita (Associação Psiquiátrica Americana, 2014). Embora, a maneira como eles se apresentam vem sendo objeto de estudo, suas possíveis causas carecem de maior número de pesquisas e de entendimento, por parte de profissionais da educação e saúde. Este artigo pretende contribuir com a compreensão dessas possíveis causas, trazendo o foco para o desenvolvimento psicomotor e levantando como questão problematizadora: crianças que apresentam significativa dificuldade no processamento da leitura e na escrita, também revelam alterações em suas funções psicomotoras?

Para responder a este problema de pesquisa utilizamos como metodologia a revisão de literatura, a qual nos proporciona o contato com diferentes referências bibliográficas, como livros e artigos sobre a possível correlação existente entre estes fatores. Assim, as fontes levantadas, serão revisadas e citadas no presente artigo, com o intuito de tentar encontrar possíveis respostas à questão problematizadora.

2. LATERALIDADE

De modo geral, a lateralidade é a preferência da utilização de uma das partes simétricas do corpo: mão, olho, ouvido, perna. Ela é cruzada quando há uma discordância na utilização de uma dessas partes, como escrever com a mão direita e chutar com o pé esquerdo, por exemplo. Ela é indefinida quando não há essa dominância, escrever tanto com a mão direita, quanto com a esquerda. Quando há uma especialização harmônica entre as partes corporais, a lateralidade é caracterizada como sinistro completo (escreve com a mão esquerda, chuta com o pé esquerdo) ou destro completo (escreve com a mão direita, chuta com o pé direito). A definição da lateralidade ocorre por volta dos seis anos.

Em um dos estudos de Rosa Neto (2013) e outros, fizeram parte cento e sessenta e seis escolares do terceiro ano do Ensino Fundamental de cinco escolas da Rede Pública Municipal de Florianópolis. Nele foi investigada a relação entre lateralidade e desempenho da leitura e escrita. Para avaliação da leitura e escrita dos escolares utilizaram o “Manual de Desempenho Escolar – Análise da Leitura e Escrita em Séries Iniciais do Ensino Fundamental (MDE)” (NETO; TORO, 2010) e para a avaliação da lateralidade utilizaram o subteste de lateralidade da “Escala de Desenvolvimento Motor (EDM)” (NETO; XAVIER; AMARO, 2010a). Os resultados obtidos na pesquisa mostraram, de acordo com a pontuação média na leitura, escrita e geral do MDE, que os alunos que apresentavam dominância lateral completa, ou seja, “destros completos” e “sinistros completos” obtiveram desempenho melhor nos testes. Verificou-se que todas as variáveis do desempenho da leitura e da escrita, foram maiores para o grupo das crianças com lateralidade destro-completo do que para o grupo das crianças com lateralidade cruzada.

Em pesquisa anterior, Rosa Neto (2010a) ao avaliar cento e um alunos, sem dificuldades do processo de leitura e escrita, na faixa etária entre 6 e 10 anos, constataram uma porcentagem maior de destros completos - 59% e 35% apresentando lateralidade cruzada.

Pesquisando a associação entre desempenho de funções corticais e alfabetização em crianças da primeira série do ensino fundamental com idade média de 7,4 anos, Guardiola, Ferreira e Rotta (1998), verificaram que a lateralidade mal estabelecida pode resultar em problemas de linguagem e fator de risco para a alfabetização.

Segundo Faria (2004), deve-se considerar como de grande importância no desenvolvimento infantil, a coordenação visuomotora e a organização das percepções

táteis e visuais, por meio de experiências que desenvolvam estruturação e organização espacial, das quais dependerão o desenvolvimento da lateralidade.

Pesquisadores investigaram a associação entre lateralidade manual, ocular e dos membros inferiores e o déficit de organização espacial de quatrocentos escolares na faixa etária de 6 a 10 anos de escolas públicas e particulares de João Pessoa/PB. Os resultados apresentaram associação significativa entre as categorias de lateralidade e a presença de déficit psicomotor em organização espacial (LUCENA; Et al. 2010). Segundo Linares (1993), além de refletir a organização funcional do sistema nervoso central, a lateralização reflete a conscientização do corpo, o que pressupõe a realização de atividades com mais força, precisão, preferência, velocidade e coordenação, aspectos essenciais à aprendizagem escolar.

Rosa Neto, Et al. (2000) em uma amostra de vinte oito crianças espanholas, diagnosticadas com dificuldades específicas de aprendizagem (dislexia), com idade entre 6 e 10 anos, acharam um percentual elevado (17,9%) de alunos apresentando lateralidade indefinida e (46,4%) lateralidade cruzada.

3. ESQUEMA CORPORAL

Reconhecendo a importância das capacidades motoras para o desenvolvimento global da criança, em especial o esquema corporal, Rosa Neto, Et al. (2011), desenvolveu uma pesquisa com trinta e nove crianças entre 6 e 10 anos, provenientes de escolas públicas de diferentes bairros do município de Florianópolis-SC. Segundo Tavares (2003), a imagem corporal engloba todas as formas pelas quais uma pessoa experimenta e conceitua seu próprio corpo, estando ligada a uma organização cerebral integrada, influenciada por fatores sensoriais, processo de desenvolvimento e aspectos psicodinâmicos. Ajuriaguerra *apud* Fonseca (2008), diz que a evolução da criança é sinônimo de consciencialização e de conhecimento cada vez mais profundos do seu corpo, ou seja, do seu eu total. É com o corpo, diz-nos este autor, que a criança elabora todas as suas experiências vitais e organiza a sua personalidade única, total e evolutiva. O objetivo da pesquisa acima foi o de investigar o desenvolvimento motor na área do esquema corporal destas crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem sem diagnóstico de deficiência física ou mental associada. O instrumento utilizado para avaliação foi a Escala de Desenvolvimento Motor, criada por Rosa Neto. Os testes de esquema corporal envolveram tarefas de controle sobre o próprio corpo, rapidez e imitação de gestos. Os resultados indicaram tanto Idade Motora Geral como Idade Motora do Esquema Corporal aquém da Idade Cronológica

e que tanto o Quociente Motor Geral quanto o Quociente Motor do Esquema Corporal apresentam valores que, de acordo com a Escala de Desenvolvimento Motor, são classificados como muito inferiores.

4. COORDENAÇÃO MOTORA GLOBAL, MOTRICIDADE FINA, EQUILÍBRIO, ORGANIZAÇÃO ESPACIAL E TEMPORAL.

A escrita é uma atividade humana que envolve aprendizagens e habilidades complexas e o seu desenvolvimento tem início em uma idade adiantada. Mesmo que as crianças comecem a escrever entre três e quatro anos de idade, sua caligrafia progride de irregular e instável, para suave e consistente quando atingem o período pré-escolar e início do Ensino Fundamental. No período de alfabetização a criança utiliza suas habilidades de coordenação motora fina para a aprendizagem da escrita, esta por sua vez necessita de habilidades cognitivas, linguísticas e motoras, das quais há exigência dos componentes sensório-motores e perceptivos, ou seja, é necessária uma capacidade de decodificação das palavras juntamente com a ação motora adequada durante a execução. Deste modo, disfunções das habilidades motoras finas podem comprometer o desempenho do ato de escrever.

Um estudo na cidade de Marília – SP, objetivou comparar o desempenho motor de crianças com transtorno de aprendizagem em relação às com desenvolvimento típico, durante uma produção grafomotora, tendo sido analisadas as variáveis: tempo de execução, tamanho absoluto, velocidade média, tremor, pressão da caneta e quantidade de segmentos. Participaram do estudo dezessete crianças com desenvolvimento típico e dezessete com diagnóstico de transtorno de aprendizagem, do sexo feminino e masculino com idade entre 10 e 13 anos (ALMEIDA, Et al. 2015). Os resultados mostraram que as crianças com Transtornos de Aprendizagem demoram mais tempo para realizar a atividade, apresentam mais erros lineares, o tamanho total de espaço utilizado para realização da tarefa foi maior, o número de *strokes*, que são os impulsos utilizados para realizar a atividade, é maior e a velocidade para a realização da tarefa é menor.

Em outro estudo de Oliveira e Capellini (2013), participaram quarenta escolares, de ambos os gêneros, na faixa etária de 7 anos a 10 anos e 11 meses de idade, distribuídos em: grupo 1 com diagnóstico de dislexia do desenvolvimento; grupo 2 com diagnóstico de transtornos de aprendizagem; grupo 3 com dificuldades de aprendizagem e grupo 4 com bom desempenho escolar. Diferentes habilidades motoras do desenvolvimento da criança foram avaliadas, por meio da Escala de

Avaliação Motora (ROSA-NETO, 2002), dentre elas destacam-se: a motricidade fina, a função motora global, o equilíbrio, o esquema corporal/rapidez, a organização espacial, a organização temporal e a lateralidade.

Ao analisarem os grupos de escolares com dislexia (grupo 1) e transtornos de aprendizagem (grupo 2), observaram que havia desempenho inferior na maioria das provas, quando comparados os desempenhos desses grupos com os grupos de escolares com dificuldades de aprendizagem (grupo 3) e grupo com bom desempenho (grupo 4). Escolares com dislexia e transtornos de aprendizagem apresentaram desenvolvimento motor alterado, que envolvem as habilidades de função motora global, equilíbrio, organização espacial e organização temporal.

5. CONCLUSÃO

Compreender como se desenvolve o processo de aprendizagem infantil é um dos desafios e objetivos do educador, que deve se valer para isso dos estudos e contribuições científicas nas áreas das neurociências, psicologia cognitiva e educação. Este artigo pretendeu revisar alguns destes estudos na busca de encontrar uma relação entre desenvolvimento psicomotor e suas implicações na aquisição das habilidades acadêmicas como leitura e escrita, por isso nos propomos a responder a questão: crianças que apresentam significativa dificuldade no processamento da leitura e na escrita, também revelam alterações em suas funções psicomotoras?

Distante de esgotar as fontes de pesquisa existentes sobre o tema, este artigo pretendeu, ao menos, citar alguns estudos importantes que mostraram a relação do desenvolvimento psicomotor para o bom estabelecimento do processo de aprender as habilidades acadêmicas específicas da leitura e da escrita. As pesquisas citadas investigaram se alterações em funções como lateralidade, esquema corporal, motricidade fina e global, equilíbrio, orientação espacial e temporal afetariam também a qualidade do processo de aprendizagem escolar das crianças. Por isso, contemplaram sujeitos em geral entre os 6 e 10 anos de idade, com alguma queixa de dificuldade de aprendizagem ou transtornos específicos de aprendizagem como a dislexia, por exemplo, e avaliavam suas funções psicomotoras, encontrando correlação positiva entre desenvolvimento motor bem-sucedido e integridade das habilidades acadêmicas.

Por isso, a avaliação da função motora é importante para a compreensão das desordens do desenvolvimento neurológico, bem como para prevenir possíveis

alterações no processo de aquisição da leitura e da escrita em escolares. A Educação Física adquire, assim, um papel importante na medida em que pode estruturar o ambiente adequado para a criança refletir sobre suas ações e experiências práticas, funcionando como uma grande auxiliar e promotora do desenvolvimento humano e, em especial, do desenvolvimento motor. Baseando-se nestas pesquisas, compreende-se a necessidade de profissionais da educação, da psicologia e das neurociências contribuírem também na formação dos professores, principalmente da Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais, no que diz respeito ao conhecimento sobre desenvolvimento infantil e psicomotor. Tais estudos também devem inspirar a elaboração de estratégias pedagógicas que contemplem, nas escolas, a valorização e a prática do movimento com o corpo em todas as suas nuances, funções e implicações no desenvolvimento global do escolar.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. DSM V: **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artmed. 2014.

ALMEIDA, V. S., CODOGNO, F. T., BRACCIALLI, L. M., TIBÉRIO, R. C. Comparação do desempenho motor de crianças com transtorno aprendizagem e desenvolvimento típico. **Revista Iberoamericana de Educación**. São Paulo, 2015, vol 69, n 1, pg 133-146.

FARIA, A. M., **Lateralidade**: implicações no desenvolvimento infantil. 2ª ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2004.

FONSECA, V. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FONSECA, V. Psicomotricidade: uma visão pessoal. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo, 2010, vol18, n.17, pg. 42-52.

GALLAHUE, D.; OZMUN, J.. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte Editora, 2005.

GUARDIOLA, A., FERREIRA, L. T., ROTTA, N. T., Associação entre desempenho das funções corticais e alfabetização em uma amostra de escolares de primeira série de Porto Alegre. **Arq. Neuropsiquiatria**.1998; 56(2): pg 281- 288.

LINARES, P. **Educación psicomotriz e aprendizaje escolar**: motricidade y disgrafia. Madrid: Polibea, 1993.

LUCENA, N. M., SOARES, D.A., SOARES, L. M., ARAGÃO, P.O., RAVAGNI, E. Lateralidade manual, ocular e dos membros inferiores e sua relação com déficit de organização espacial em escolares. **Estud. Psicol.** 2010; 27 (1): pg 3-11.

LURIA, A.R. **Fundamentos de Neuropsicologia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1981.

OLIVEIRA, C. C., CAPELLINI, S. A. Desempenho Motor de escolares com dislexia, transtornos e dificuldades de aprendizagem. **Rev. Psicopedagogia**, 2013; 30 (92): pg. 105-112.

PEREIRA, H. S.; ARAÚJO, A. P. Q.; MATTOS, P. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): aspectos relacionados à comorbidade com distúrbios da atividade motora. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, Recife, v.5, n.4, p. 391-402, 2005.

ROSA-NETO, F.; OLIVEIRA, A.; J., PIRES, M. M.; LUNA, J. L. Perfil biopsicossocial de crianças disléxicas. **Temas desenvolv.** 2000; 51 (9): pg 21-24.

ROSA-NETO, F. **Manual de Avaliação Motora**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROSA-NETO, F.; SANTOS, E. R., TORO, J. **Manual de Desempenho Escolar: Análise de leitura e escrita: séries iniciais do Ensino Fundamental**. Palhoça: Ed. Unisul, 2010.

ROSA-NETO, F.; SANTOS, A. P., XAVIER, R. F., AMARO, K. N. A importância da avaliação motora em escolares: análise da confiabilidade da Escala de Desenvolvimento Motor. **Revista Brasileira Cineantropom Desempenho Humano**. 2010a; 12(6): pg. 422-427.

ROSA-NETO, F.; AMARO, K. N., PRESTES, D. B., ARAB, C. O esquema corporal de crianças com dificuldade de aprendizagem. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, 2011, volume 15, n. 01, pg. 15-22.

ROSA-NETO, F.; XAVIER, R. F., SANTOS, A. P., AMARO, K. N., FLORÊNCIO, R., POETA, L., S. A lateralidade cruzada e o desempenho da leitura e escrita em escolares. **REV. CEFAC**. 2013 jul-ago; 15(4), pg 864-872.

TAVARES, M. C. **Imagem corporal: conceito e desenvolvimento**. São Paulo: Manole. 2003.

DOI: 10.48209/978-11-994894-1-9

EFICÁCIA DA TERAPIA DE INTEGRAÇÃO SENSORIAL EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA

Carolina Abdelnur

1. INTRODUÇÃO

Olhar, ouvir, tocar, sentir, cheirar e degustar são modos pelos quais são percebidos os estímulos presentes no mundo que nos cerca, bem como os do nosso próprio corpo. Isso é possibilitado pela integridade dos sentidos como visão, audição, tato, olfato, gustação e propriocepção. Dessa integridade sensorial depende a qualidade das relações que as pessoas estabelecem com os objetos, acontecimentos e outras pessoas.

Trata-se aqui mais do que da simples acuidade dos sentidos, como enxergar ou ouvir bem. A forma como se interpreta e se percebe os objetos e seus atributos, como cores e luzes; os sons do ambiente, seu volume, altura e significado; as texturas das coisas, os sabores e cheiros dos alimentos, vai além da acuidade e é função direta do nosso Sistema Nervoso Central. A resposta aos estímulos do meio está atrelada à forma como eles são percebidos.

O processamento sensorial é compreendido como uma função neurofisiológica responsável por registrar, organizar e interpretar as informações sensoriais captadas pelos nossos sistemas sensoriais. Desta forma, apropriar-se do ambiente, estabelecer relações funcionais e aprender, dependem da habilidade de organizar os estímulos (do próprio corpo e do ambiente), selecionar as informações importantes, que merecem atenção ou algum tipo de resposta e de ignorar o que não é relevante no momento. A esta habilidade de organizar e interpretar os estímulos para agir de acordo com a situação chamamos de Integração Sensorial. Este termo foi definido por Ayres (1972), terapeuta ocupacional norte-americana, como um processo neurológico e natural que nos permite a organização do comportamento e o uso eficiente do corpo nas ações e atividades que fazemos rotineiramente. Jean Ayres, já na década de 1960, procurava na neurobiologia elementos para criar um modelo de intervenção para crianças com problemas de aprendizagem. A autora desenvolveu a Teoria da Integração Sensorial, criou instrumentos de avaliação e a Terapia da Integração Sensorial para crianças com alterações no processamento sensorial, esta que será descrita mais adiante neste artigo.

Há crianças que sentem as sensações de maneira diferente, às vezes com mais intensidade, ou com menos. Quando a criança processa estímulos diferentemente, ela apresenta comportamentos distintos da criança comum. Miller, Et al. (2007) classifica estas alterações ou transtornos de processamento sensorial em três grupos: 1) o transtorno de modulação sensorial, que é a dificuldade para regular, de maneira gradual e adaptada ao ambiente, tanto a intensidade quanto o tipo de resposta a estímulos sensoriais, gerando o que se chama de hiper-resposta, hipo-resposta e/ou procura sensorial; 2) transtorno motor de base sensorial, que são o transtorno de postura e a dispraxia. Segundo Ayres (1979), como boas informações táteis, proprioceptivas e vestibulares são essenciais para o desenvolvimento motor, crianças que não integram adequadamente as informações do corpo têm dificuldade para se movimentar de maneira eficiente e 3) transtorno de discriminação sensorial, por meio da visão, audição, tato, gustação, olfato, posição/movimento do corpo.

No presente artigo deter-se-á a um tipo de transtorno que apresenta alterações do tipo hiper-resposta, hipo-resposta ou procura sensorial (transtorno de modulação sensorial) e que muitas vezes também apresenta alterações no desenvolvimento motor. Estamos nos referindo ao Transtorno do Espectro Autista.

O objetivo aqui é verificar, com base nos estudos já realizados, se a terapia da Integração Sensorial desenvolvida por Jean Ayres é eficaz no atendimento clínico de crianças autistas. Esta terapia contribui para melhorar a resposta ou organizar o comportamento dessas crianças diante dos estímulos do meio? O que os estudos que analisaram essa terapia nos mostram?

As características mais comuns a essas crianças do espectro, que serão descritas abaixo, nos casos moderados a severos, costumam trazer prejuízos consideráveis para as suas relações interpessoais. Descobrir um modelo de intervenção que melhore a qualidade da vida social e cotidiana dessas crianças e torne seus comportamentos mais adaptados, parece ser um bem necessário e muito valioso que a ciência pode proporcionar na área do atendimento clínico a essas crianças. Procurando entender melhor a terapia de Integração Sensorial e estudando sobre sua aplicabilidade e eficácia com crianças do Espectro Autista, propôs-se realizar uma revisão da literatura, na qual por meio do levantamento de artigos relevantes publicados na área, nos debruçaremos na revisão e sistematização dos resultados com o intuito de responder as questões problematizadoras aqui propostas.

2. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais – DSM V (Associação Psiquiátrica Americana, 2014), a investigação e identificação do TEA devem pautar-se em quatro critérios diagnósticos. O primeiro refere-se a déficits persistentes na comunicação social e na interação social em diferentes contextos, como déficit na reciprocidade socioemocional, déficits nos comportamentos comunicativos não verbais utilizados para interação social e déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Outro critério relaciona-se a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades. O terceiro critério refere-se ao início dos sintomas, que deve acontecer no período do desenvolvimento. Ainda, os sintomas citados anteriormente causam prejuízo significativo no desempenho social, profissional e outras áreas importantes ao indivíduo. Em relação ao segundo critério, destaca-se a hiper, hiporreatividade a estímulos sensoriais e a procura sensorial ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente, no qual observa-se déficits

na regulação dos inúmeros estímulos sensoriais que experienciam, ocasionando padrões de respostas desviantes, presença de uma resposta exagerada ou hiporresponsividade e comprometimentos das funções sensorioregulatórias (MOTA; CRUZ; VIEIRA, *apud* CARDOSO; BLANCO, 2019)

Entende-se como hiper-resposta sensorial aquele incômodo exagerado, irritabilidade ou ansiedade que certas crianças sentem quando manipulam algumas texturas de materiais e alimentos, quando andam descalço na grama ou areia, pegam cola, barro, ou tinta nas mãos, quando cortam as unhas, ou cabelo, quando sentem cheiros ou perfumes, quando ouvem determinados barulhos ou sons inesperados, quando sobem em balanço, escorregador, ou escadas rolantes (MAGALHÃES, 2008).

Já a hipo-resposta caracteriza-se quando a criança responde menos ou demora a responder a estímulos relevantes no ambiente, nem sempre reagindo prontamente à dor, movimento, sons, cheiros, sabores ou estímulo visuais. Não choram quando se machucam, nem reagem a arranhões, não respondem quando são chamadas, não notam quando são tocadas, não percebem quando estão com fome ou frio. São mais quietas e apáticas (MAGALHÃES, 2008).

A procura sensorial é mais típica de crianças extremamente ativas, que parecem estar em constante busca por estímulos intensos. Embora a agitação seja associada à hiper-reação sensorial, a hipótese é que essas crianças apresentem hipo-reação aos estímulos, necessitando de informação extra para manter atenção e dar significado ao ambiente. Não param quietas, gostam de brincadeiras mais brutas, de trombar, cair, bater, se atirar, gostam de música alta, luzes fortes, barulhos, têm pouca noção de perigo, se arriscam, pulam de lugares altos, levam com frequência objetos na boca, ou os mastigam (MAGALHÃES, 2008).

2.1 A TERAPIA DE INTEGRAÇÃO SENSORIAL

A terapia de integração sensorial é baseada na promoção de estimulação sensorial controlada por meio de brincadeiras e atividades lúdicas com participação ativa da criança. Os objetivos gerais da terapia são: a) promover a auto-regulação e aumentar habilidade para manter atenção em atividades relevantes; b) melhorar a coordenação e o planejamento dos movimentos para que a criança obtenha sucesso nas atividades de seu interesse; c) melhorar a participação social e aceitação da criança nos diversos ambientes (MAGALHÃES, 2008).

Embora seja dada ênfase aos estímulos táteis, vestibulares e proprioceptivos, que são essenciais para o controle da postura, para a coordenação de movimentos e organização dos mecanismos de alerta e orientação (AYRES. 1979), outras modalidades sensoriais também são consideradas. A terapia consiste em oferecer atividades ricas em estímulos, nas diferentes modalidades, para promover integração sensorial e a organização de respostas adaptativas eficientes. Ayres (1972; 1979) usa a expressão “respostas adaptativas” para nomear comportamentos criativos, nos quais a criança descobre uma nova forma de usar o corpo e obter sucesso, o que indica que níveis mais altos de desenvolvimento e organização sensorial foram atingidos. Geralmente, as respostas adaptativas envolvem melhoria na habilidade para prestar atenção, manter o controle da postura e planejar os movimentos.

O ambiente de terapia deve ser planejado de forma cuidadosa, para que seja atraente para a criança e estimule a exploração ativa. Normalmente, se trabalha em espaços amplos que lembram um parque infantil, devido à presença de equipamentos suspensos, como balanço, gangorra e rede, que são a marca registrada da terapia de integração sensorial (PARHAM, Et al., 2007). Outro equipamento tradicional é a rampa, que é um escorregador pequeno, usado em conjunto com um carrinho de rolimã, sobre o qual a criança se deita em prono e desce rampa abaixo, promovendo forte estimulação vestibular e extensão do corpo contra a gravidade. A caixa de texturas, com pincéis, esponjas, álcool, talco, massagedor por vibração e brinquedos com textura variada para exploração tátil, é também um recurso que não pode faltar na sala de terapia. Além desses recursos tradicionais, não existem diretrizes específicas e o terapeuta pode usar sua criatividade para equipar a sala de terapia com balanços diferentes, um cantinho ou cabana para descanso, parede com saliências para escalamento, bolas de vários tamanhos para jogos e brincadeiras, cama elástica, caixa de bolas para relaxamento e outros brinquedos.

Embora enfatize-se o tratamento individual, os objetivos da terapia de integração sensorial podem ser atingidos tanto com terapia direta, individual, como por meio de programas de consultoria com pais e professores. Existem evidências de que a consultoria é tão eficiente quanto a intervenção direta, pois, ao invés de uma ou duas horas de terapia semanal, os pais e professores se apropriam do conhecimento, que será usado no cotidiano em benefício da criança (DREILING; BUNDY, 2003).

3. PESQUISA E APLICABILIDADE

Com o intuito de pesquisar a aplicabilidade e eficácia da Terapia de Integração Sensorial em crianças com Transtorno do Espectro Autista, procurou-se artigos sobre o assunto, alguns dos estudos publicados serão descritos nesta sessão. Entretanto, sentiu-se necessidade de ler sobre estudos que constatavam a presença de alterações sensoriais importantes nas crianças do Espectro Autista e que por isso poderiam ser público alvo de intervenção no modelo da Integração Sensorial de Ayres. Esta sessão será dividida em dois itens, o de revisão sobre as alterações sensoriais no autismo e o de revisão sobre a eficácia da Terapia de Integração Sensorial com crianças com TEA. Deve-se ressaltar aqui que a maioria da literatura encontrada encontra-se em língua inglesa, o que tornou necessário se valer de outros autores brasileiros que revisaram tais artigos em inglês.

3.1 REVISÃO DA LITERATURA SOBRE ALTERAÇÕES SENSORIAIS NO TEA

No estudo de Ben-Sasson et al. *apud* Visconti & Posar (2018), os autores examinaram os dados da literatura sobre os sintomas da modulação sensorial em indivíduos com TEA. Eles consideraram os 14 estudos mais consistentes com base nos questionários dos pais feitos até maio de 2007. Os critérios de inclusão dos estudos abrangeram também a presença de um grupo de controle de indivíduos com desenvolvimento típico (DT) ou com um transtorno do desenvolvimento que não TEA. A faixa etária dos participantes foi entre sete meses a 56 anos. Considerando os estudos que relatam essas informações demográficas 77-100% dos casos foram de etnia caucasiana. Os resultados que encontraram foi que a presença/frequência de alterações sensoriais prevaleceu significativa nas crianças com TEA, em comparação com crianças com DT. A maior diferença foi falta de reatividade, seguida de reatividade excessiva e busca de sensações. Os indivíduos com TEA mostraram um aumento nos comportamentos sensoriais em geral, na reatividade excessiva e na busca, até 6-9 anos e, depois disso, redução, ao passo que não houve padrão compatível para falta de reatividade. A gravidade do TEA foi relacionada à gravidade da alteração sensorial.

Na pesquisa de Leekam et al. *apud* Visconti & Posar (2018), os autores realizaram dois estudos sobre as alterações sensoriais no autismo por meio da

Entrevista Diagnóstica sobre Transtornos Sociais e de Comunicação. O estudo 1 comparou crianças com TEA (33 casos), deficiência no desenvolvimento (19), deficiência de linguagem (15) e DT (15). Os grupos de TEA e não TEA foram comparados para idade e quociente de inteligência (QI). No estudo 1 os sintomas sensoriais prevaleceram em indivíduos com TEA (94%), em comparação com indivíduos com deficiência no desenvolvimento ou deficiência de linguagem (65%). Além disso, as crianças com TEA apresentaram média de pontuação total significativamente maior e foram mais propensas a apresentar sintomas multimodais (ou seja, com envolvimento de múltiplos domínios sensoriais). O estudo 2 considerou 200 indivíduos com autismo em crianças e adultos, comparou quatro grupos: jovens com alto QI (35 casos), jovens com baixo QI (65 casos) e idosos com alto QI (65 casos). Esse estudo confirmou que os sintomas sensoriais estão presentes na maioria dos pacientes com autismo e são multimodais, persistiram ao longo da idade e nível de QI. Contudo, o número médio de domínios sensoriais afetados prevaleceu significativamente em indivíduos mais novos e com baixo QI.

No estudo de Green et al. *apud* Visconti & Posar (2018), os autores, ao usarem a Entrevista Diagnóstica de Autismo- revisada e o SSP (Perfil Sensorial Curto), compararam o comportamento sensorial atípico em 116 crianças com TEA e 72 crianças com necessidades educacionais especiais (NEE), porém sem TEA (deficiência intelectual em 39, hiperatividade com déficit de atenção ou transtorno de conduta em 11, deficiência de linguagem em 10, deficiência de audição em 4, deficiência física ou problema médico em 5, anomalias cromossômicas em 2 e sem diagnóstico clínico em 1). Foi encontrado comportamento sensorial atípico respectivamente em 92% do grupo de TEA e 67% do grupo de NEE. As hipersensibilidades múltiplas foram muito mais frequentes em pacientes com TEA que em pacientes com NEE, pois havia hipersensibilidade e impactos graves em especial de barulho. A maior disfunção sensorial foi associada à maior gravidade do autismo (principalmente comportamentos restritos e repetitivos) e com problemas comportamentais (principalmente sintomas emocionais), porém não com QI.

3.2 REVISÃO DE LITERATURA SOBRE A EFICÁCIA DA TERAPIA DE INTEGRAÇÃO SENSORIAL COM CRIANÇAS COM TEA

A pesquisa de Case-Smith e Bryan *apud* Cardoso & Blanco (2019), consistiu em um estudo com um grupo de cinco meninos diagnosticados com TEA, de idades entre quatro e cinco anos, os quais foram filmados em sala de aula durante 10 minutos,

em momentos de brincar e diversão, durante três semanas. Na quarta semana, a Terapia de Integração Sensorial (TIS) foi iniciada e durou dez semanas. Após análise dos resultados, a autora ressalta que as cinco crianças obtiveram evolução no brincar dirigido e no engajamento, contudo, o aumento da frequência da interação foi mínimo.

O estudo de Fazlioglu e Baran *apud* Cardoso & Blanco (2019), buscou avaliar a eficácia da TIS em um grupo de 30 crianças, de 7 a 11 anos, diagnosticadas com TEA de baixo funcionamento. O programa de intervenção da Integração Sensorial (IS) foi baseado na “Dieta Sensorial”, na qual a criança recebe, em casa ou na sala de aula, um programa de atividades voltadas para as suas necessidades sensoriais. As crianças apresentaram mudanças positivas após a TIS em todos os itens avaliados: diminuição da aversão ao toque, do comportamento fora da tarefa, orientação ao som e estereotípias.

O estudo de Schaaf; Hunt; e Benevides *apud* Cardoso & Blanco (2019), mostra o relato de um caso de intervenção terapêutica ocupacional utilizando a Terapia de Integração Sensorial com uma criança de 5 anos e 5 meses, diagnosticada com TEA e TDAH. Após dez semanas de terapia, observou-se melhora em quatro dos cinco itens de tarefas de discriminação tátil e cinco dos cinco itens dos testes de práxis. Foi observado ainda evolução na capacidade de regular e organizar as respostas a estímulos auditivos, vestibulares, táteis oral e de movimento, bem como melhora das habilidades motoras, comunicação e comportamento adaptativo.

Park *apud* Cardoso & Blanco (2019), em seu estudo, contou com a participação de três terapeutas ocupacionais e cinco crianças em idade pré-escolar (três com diagnóstico de TEA e duas com TDAH) em uma clínica de Integração Sensorial. A autora concluiu, que o cultivo do prazer pode ser o ingrediente principal na transformação das relações sociais e reciprocidade. A autora pontua que não deve se considerar apenas as transformações curativas, mas sim como o prazer e a realização levam a resultados legítimos.

Iwariaga et al. *apud* Cardoso & Blanco (2019), buscou investigar a eficácia da TIS em 20 crianças com TEA de alto funcionamento. Os resultados apontaram que as crianças que participaram da TIS individual apresentaram significativa evolução nas habilidades cognitivas não verbais e habilidades sensório-motoras, quando comparadas ao grupo de crianças que recebeu a terapia em grupo.

A pesquisa de Karim e Mohammed *apud* Cardoso & Blanco (2019), contou com a participação de trinta e quatro crianças, de idades entre três anos e cinco anos e meio, todas diagnosticadas com TEA de nível leve a moderado. Durante a

intervenção, priorizou-se a estimulação do processamento sensorial tátil, vestibular e proprioceptivo, bem como a coordenação motora global e fina. Os autores concluíram que a TIS é eficaz no tratamento de crianças com TEA, uma vez que favorece o alcance de maior independência e participação das atividades do cotidiano.

4. CONCLUSÃO

As alterações no processamento sensorial parecem ser características marcantes no quadro do Transtorno do Espectro Autista, o que já foi descrito pela Associação Americana de Psiquiatria no DSM V e vem sendo corroborado por pesquisas em todo o mundo, incluindo alguns estudos citados neste artigo. Tais alterações parecem estar associadas aos comportamentos restritivos, repetitivos e dificuldade de interação social apresentadas por crianças assim diagnosticadas, e que trazem prejuízos significativos na vida social e cotidiana dessas crianças.

As pesquisas citadas neste artigo indicam que a aplicação do método de intervenção terapêutica como a Integração Sensorial parece produzir bons resultados, melhorando a resposta sensorial a estímulos e em consequência tornando essas crianças mais atentas, mais engajadas nas atividades cotidianas e ampliando seu repertório comportamental adaptativo.

Embora os resultados sejam positivos, nota-se, em primeiro lugar, a necessidade de mais estudos serem feitos na população brasileira, em segundo, que as pesquisas que são encontradas, realizadas por autores estrangeiros, possam contar com uma amostra de sujeitos de número mais significativo, além do que possam revelar com mais detalhes a frequência, duração e o tipo de atividades que foram realmente desenvolvidas na terapia com essas crianças. O estudo mais criterioso e rico em detalhes contribui de forma importante e significativa para com o aprimoramento das técnicas de intervenção terapêutica e melhoria da qualidade de vida das crianças com tais características.

A pesquisa no campo da Integração Sensorial em crianças traz à tona descobertas sobre possíveis alterações neurobiológicas subjacentes às expressões do comportamento humano. Essas descobertas podem elucidar causas, fatores e motivações que ajustadas e moduladas, por meio de intervenções clínicas ou até mesmo educativas no meio familiar e escolar repercutirão em avanços no cuidado, no tratamento digno, mais humano e eficaz às crianças com Transtorno do Espectro Autista.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. DSM V: **Manual Diagnóstico**

AYRES, A. J. **Sensory integration and the child**. Los Angeles: Western Psychological Services, 1979.

AYRES, A. J. **Sensory integration and learning disorders**. Los Angeles: Western Psychological Services, 1972.

CARDOSO, N. R.; BLANCO, M. B. Terapia de Integração Sensorial e o Transtorno do Espectro Autista: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Conhecimento Online**, Novo Hamburgo, v. 1, p. 108-125, jan, 2019. ISSN 2176-8501.

DREILING, D. S.; BUNDY, A. C. A comparison of consultative model and direct-indirect intervention with preschoolers. **American Journal of Occupational Therapy**. 57 (5). P. 566-569, 2003.

MAGALHÃES, L. C. Integração Sensorial: Uma abordagem específica de terapia ocupacional. In: Drummond, A. F.; Rezende, M. B. (org). **Intervenções clínicas na terapia ocupacional**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008, v., p. 46-69.

MILLER, L. J.; ANZALONE, M. E.; LANE, S. J.; CERMAK, S. A.; OSTEN, E. T. Concept evolution in sensory integration: a proposed nosology for diagnosis. **Am. J. Occup. Ther.** 2007; 61: 135-140.

PARHAM, L. D. et al. Fidelity in Sensory Integration Intervention Research. **American Journal of Occupational Therapy**, Los Angeles, v. 61, n. 2, p. 216-277, 2007.

VINSCONTI, P.; POSAR, A. Alterações sensoriais em crianças com transtorno do espectro do autismo. **Jornal de Pediatria**, v. 94, n. 4. Porto Alegre, 2018.

SOBRE OS ORGANIZADORES



Cristina Miyuki Hashizume: Doutora e mestre em Psicologia Escolar (USP), graduada em Psicologia. Professora universitária desde 2003. Desenvolve pesquisas sobre psicologia e educação, condições de trabalho e Saúde Coletiva Mental docente. É docente do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). É autora e organizadora dos livros Formação de pedagogos e cotidiano escolar (2009), Direitos humanos no chão da escola (UFABC, 2017), além da coleção Direitos Humanos e Educação (EDUFABC, 2019/2020) e do livro Políticas afirmativas (EDUFABC, 2021). Autora de artigos em revistas indexadas em Educação, além de diversos capítulos de livros nas áreas de Psicologia e Educação. Link do lattes: <http://lattes.cnpq.br/2593620066613335>; orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9772-2672>



Fábio Brazier: Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP), onde atualmente realiza o estágio de pós-doutoramento, investigando a relação entre os processos de formação continuada de professores, o trabalho docente e a Teoria Histórico-Cultural. Licenciado em Letras, Pedagogia e em Educação Especial. Foi professor de educação básica por mais de uma década, atualmente é professor universitário do Centro Superior de Ensino e Pesquisa de Machado - MG (CESEP), além de ser servidor público federal, ocupando o cargo de técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas - IFSULDEMINAS - Campus Machado, atuando como Coordenador do Núcleo de Atendimento Educacional Especializado e como professor do curso de Formação Inicial e Continuada em Educação Especial. É coordenador do curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Atendimento Educacional Especializado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas - IFNMG - Câmpus Diamantina. Desenvolve pesquisas sobre educação na perspectiva dos estudos histórico-culturais, enfocando os processos de formação de professores. Link do lattes: <http://lattes.cnpq.br/8955148328244946>; orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9226-1640>

SOBRE OS AUTORES

ADRIANA MOREIRA DOS SANTOS FERREIRA

Psicóloga, Mestre em Educação pela UFSJ, adrianamferreira@gmail.com.

BIANCA RENTSCHLER

Mestranda em Educação na Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Licenciada em Pedagogia. Atualmente é Consultora Educacional em universidade e docente do ensino fundamental.

E-mail: biancarentschler@hotmail.com

CAROLINA ABDELNUR

Psicóloga graduada pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU - MG), mestre em Psicologia Social (Universidade Gama Filho- RJ), com formação em Terapia Cognitivo Comportamental (ministrante Denise Torós-RJ), Neuropsicologia (ministrante Paulo Mattos - SBNp -RJ) e especialização em Neuropsicopedagogia (Censup - SC). E-mail: carolabel@gmail.com

CLAUDIA DE MATOS PEREIRA

Mestranda em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo e professora de Ensino Superior pela Universidade metodista de São Paulo email:claudia_matosp@hotmail.com

CRISTINA MIYUKI HASHIZUME

Professora do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE-UMESP). Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (2010, IPUSP)

E-mail: cristina.mhashizume@gmail.com

ESTEFANI VIDAL ZAMBI

Graduanda do 9º período de Psicologia pela FAFIA.
estefanizambi2702@hotmail.com.

EVANIR SEBASTIÃO DOS SANTOS

Mestrando em Educação na Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Licenciado em Educação Física pela Faculdade de Educação Física. Atualmente atua como PEB II professor de educação física na rede municipal de Diadema.

E-mail: finosqw@gmail.com

FABRÍCIO HENRIQUE COELHO VIEIRA

Graduado em Educação Especial pelo Centro Universitário Internacional Uninter e pós-graduado em Educação Especial e Inclusiva.

FERNANDA SOBREIRA COSSATE

Psicóloga, mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores pela UFES, fernandacossate@gmail.com.

KEILA AZEVEDO VIEIRA SILVA DOS SANTOS

Professora de Educação IFMA, Pedagoga UFMA, estudante de Psicologia UFMA, keilaazevedo@ifma.edu.br.

LAÍS ALICE OLIVEIRA SANTOS

Analista Pedagógico da Prefeitura Municipal de Uberlândia - Graduada em Pedagogia, Especialista em Atendimento Educacional Especializado (UFU), Mestre e Doutoranda em Educação (UFU). E-mail: lais.alicepedago@gmail.com.

LISLEY C. GOMES DA SILVA

Doutoranda em Educação; Professora Universitária; Linha de Pesquisa: Pedagogia Crítica, práticas e formação. Objeto de pesquisa: Diálogo.

E-mail: gomeslislely@yahoo.com.br;

MAILSON MATOS MARQUES

Mestre em educação pela UFVJM, especialista em Libras, graduado em Letras/ Libras. Coordenador do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) IFNMG Campus Diamantina.

MARIA AMÉLIA DO ROSÁRIO SANTORO FRANCO

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP); Pós-Doutora em Pedagogia e Prática Docente pela Universidade de Paris VIII e Universidade Federal de Sergipe (UFS); Pesquisadora II do CNPq – UNISANTOS.

E-mail: ameliasantoro@uol.com.br;

OLGA KOTI PIRES

Doutoranda em Educação; Professora Universitária e Educação Básica; Linha de Pesquisa: Pedagogia Crítica, práticas e formação. Objeto de pesquisa: Inclusões pedagógicas. E-mail: olgakotipires@gmail.com;

PALOMA ROBERTA EUZÉBIO RODRIGUES

Professora do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pedagoga pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). É doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Participa do Projeto de Pesquisa EDUCINEP - Educação Inclusiva na Escola Pública. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL. Pós-graduada em “Educação Especial e Inclusiva com ênfase em Deficiência Intelectual e Múltiplas” pela Ucam Prominas. E-mail: palomarodrigues1991@yahoo.com.br

RAPHAEL CAMPAGNARO BAPTISTA DE SOUSA

Mestrando em Educação na Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Bacharel e Licenciado em Ciências Biológicas. Atualmente é Professor Especialista das disciplinas de Ciências e Biologia na rede particular de São Paulo. E-mail: profraphaelcampagnaro@gmail.com

THAÍZA VIEIRA PACHECO

Professora da Educação Infantil na Rede Municipal de Uberlândia, Minas Gerais. Especialista em Psicopedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia- UFU. Email: thaizavpacheco@gmail.com

A presente obra reflete, em tempos de um Brasil que se vê marcado por discursos e práticas de intolerância, sobre as necessidades de se pensar a educação inclusiva a partir de diferentes matizes: das políticas públicas educacionais, da formação de professores e do cenário da pandemia em que o mundo se encontra. A partir de referenciais teóricos diferenciados, abordamos de forma crítica e emancipatória como alguns processos de inclusão têm levado a políticas e práticas segregacionistas, atuando de forma contrária ao que de fato está preconizado nos documentos legais. Ao longo dos capítulos, relatos de pesquisas e ensaios teóricos que vêm sendo desenvolvidos em nível de pós-graduação explicitam debates atuais sobre políticas afirmativas, políticas de inclusão, e medicalização na educação inclusiva. Frente à polissemia da palavra inclusão, faz-se importante demarcarmos as pesquisas realizadas com compromisso social com a produção de conhecimento em Educação, propondo diálogo crítico com outros pesquisadores da área e de áreas afins.