EDUCAÇÃO E POLÍTICAS INCLUSIVAS

RESSIGNIFICANDO A DIVERSIDADE

Claudia Talochinski Cordeiro
Ivanete da Rosa Silva de Oliveira
(Orgs.)

SYNTAGMA

Capa e Design > Paula Cristhyne Figuerôa Ferreira
Diagramação > Hertz Wendel de Camargo
Coordenação Editorial > Celso Moreira Mattos
Revisão > Victor Hugo da Silva
Produção Eletrônica > Syntagma Editores

Avaliação > Textos avaliados às cegas e aos pares

Conselho Científico Editorial:
Dr. Antonio Lemes Guerra Junior (UNOPAR)
Dr. Aryovaldo de Castro Azevedo Junior (UFPR)
Dra. Beatriz Helena Dal Molin (UNIOESTE)
Dr. José Ângelo Ferreira (UTFPR-Londrina)
Dr. José de Arimatheia Custódio (UEL)
Dra. Pollyana Mustaro (Mackenzie)
Dra. Vanina Belén Canavire (UNJU-Argentina)
Dra. Elza Kioko Nakayama Murata (UFG)
Dr. Ricardo Desidério da Silva (UNESPAR-Apucarana)
Dra. Ana Claudia Bortolozzi (UNESP-Bauru)
Dra. Denise Machado Cardoso (UFPA)
Dr. Marcio Macedo (UFPA)

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

E24 Educação e políticas inclusivas: ressignificando a diversidade. / Organizado por Claudia Talochinski Cordeiro e Ivanete da Rosa Silva de Oliveira. – Londrina : Syntagma Editores, 2020.
364 p.

ISBN: 978-85-62592-67-6

1. Educação. 2. Políticas inclusivas. 3. Diversidade. I. Título. II. Cordeiro, ClaudiTa lochinski. III. Ivanete da Rosa Silva de Oliveira.

CDD: 370 / 370.7
CDU - 37

SYNTAGMA

Copyright © 2020, Syntagma Editores Ltda., Londrina (PR), 13 de janeiro de 2020.
www.syntagmaeditores.com.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO
CAMILLE VIEIRA DA COSTA
9

1 EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: ALUNO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DA EDUCAÇÃO NO CAMPO

CLAUDIA T. CORDEIRO

12

2 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DESCONSTRUINDO UMA PERSPECTIVA NORMALIZADORA NA EDUCAÇÃO

IVANETE DA ROSA SILVA DE OLIVEIRA
JÚLIO CESAR DE ALMEIDA NOBRE

34

3 DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: ANÁLISE SOBRE ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR

ADILSON PEREIRA
CARLOS EDUARDO BOZZEDA MEIRA

54

4 INGLÊS PARA SURDOS: POR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

VILSON RODRIGO DIESEL RUCINSKI
GRACIELE APARECIDA DA SILVA

67

5 PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: OBJETOS TÁTEIS COMO RECURSO INCLUSIVO NO ENSINO DE CIÊNCIAS

MARIA DAS GRAÇAS DA SILVA LIMA
CARLOS ALBERTO SANCHES
ANA PAULA CUNHA PEREIRA
DENISE CELESTE GODOY DE ANDRADE RODRIGUES
83

6 AS CRIANÇAS ESPECIAIS DE MAURICIO DE SOUSA

JOSÉ DE ARIMATHÉIA C. CUSTÓDIO
99

7 SAÚDE COGNITIVA E APRENDIZAGEM DE IDIOMAS: MEMÓRIA E DESENVOLVIMENTO CEREBRAL

FLÁVIO VAZ MACHADO
ILDA CECÍLIA MOREIRA DA SILVA
LUCRÉCIA HELENA LOUREIRO
119

8 APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE: NOVOS OLHARES PARA A POLÍTICA INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR

DENISE CELESTE GODOY DE ANDRADE RODRIGUES
IVANETE DA ROSA SILVA DE OLIVEIRA
LUCIANA PEREIRA PACHECO WERNECK
142

9 A CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NA PERSPECTIVA DE BAKHTIN: UM UNIVERSO DE LUTAS, DESAFIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS POSSÍVEIS
CARLA GEORGIA TRAVASSOS TEIXEIRA PINTO
KÁTIA REGINA DE SOUZA DA SILVA
DOUGLAS JUNIO FERNANDES ASSUMPÇÃO
159

10 DIREITO À INCLUSÃO: MÃOS QUE FALAM
MARICLÉIA VIDAL
RAFAELA CORDEIRO SUPLICY
184

11 DIÁLOGO ENTRE LÍNGUAS DIFERENTES: FORMAÇÃO E INTERVENÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS
MARIA DA CONCEIÇÃO VINCIPROVA FONSECA
ANDRÉA OLIVEIRA ALMEIDA
202

12 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: PERSPECTIVAS DA ATUALIDADE
STELLA ARANTES ARAGÃO
ADILSON PEREIRA
222

AUTORES
239

PREFÁCIO

EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E NOVOS OLHARES PARA A DIVERSIDADE

Camille Vieira da Costa[1]

A presente obra, sob o título *Educação e políticas inclusivas: ressignificando a diversidade,* organizada pelas pesquisadoras Claudia Talochinski Cordeiro e Ivanete da Rosa Silva de Oliveira, aborda de forma crítica a temática dos direitos humanos na perspectiva da educação, especialmente em relação à necessidade de inclusão das pessoas com deficiência. O tema é de grande importância, pois joga luz a uma realidade invisibilizada que não faz parte somente do cotidiano escolar.

A inclusão de pessoas com deficiência no âmbito escolar tem grande importância, pois a escola é um dos principais espaços de socialização e a realização desta discussão tem potencial para transcender o âmbito educacional e dialogar com outras áreas que atuam com direitos humanos e inclusão social.

A obra não se destina somente àqueles e àquelas que trabalham na área da educação. Ela constitui importante ferramenta para todos aqueles e aquelas que pensam os direitos humanos como algo transversal e que contribuem para a quebra de velhos paradigmas inconciliáveis com a diversidade e a pluralidade da sociedade.

[1] Defensora Pública do Estado do Paraná, Mestranda em Direitos Humanos e Democracia na UFPR, com estágio de pós-graduação na Université Paris 8, Saint-Denis-Vincennes, membra da Coletiva de Defensoras do Brasil.

Na minha prática como Defensora Pública, percebo que a inexistência de uma cultura de direitos humanos é um dos maiores obstáculos para a efetivação destes direitos. Enxergo a educação em direitos humanos como um instrumento eficaz para a desconstrução das concepções fomentadas pela anticultura dos direitos humanos, pautada em valores que reproduzem a desigualdade e fomentam a violência institucionalizada. Esta obra apresenta práticas que apontam caminhos para a afirmação de uma cultura de direitos humanos.

Além disso, a obra é importante porque trata de um assunto que reverbera no âmbito internacional e nacional. Isto porque, no ano de 2001, foi adotada, durante a Conferência Regional de Educação em Direitos Humanos, a Declaração do México de Educação em Direitos Humanos da América Latina e Caribe no âmbito das Nações Unidas, e, em 2011, foi adotada pela Assembleia Geral da ONU, por meio da Resolução n. 66/137, a Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e a Formação em Direitos Humanos.

No âmbito nacional, a primeira versão do Plano Nacional de Direitos Humanos foi aprovada em 2003, e a última versão em 2007, após ampla participação da sociedade civil. O PNEDH destaca-se se como "política pública em dois sentidos principais: primeiro, consolidando Direitos Humanos como uma proposta de um projeto de sociedade baseada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social; segundo, reforçando um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos, entendida como um processo a ser apreendido e vivenciado na perspectiva da cidadania ativa"[2].

A obra demonstra maneiras de colocar em prática a normativa de proteção e promoção dos direitos humanos demonstrando que é possível o exercício da cidadania ativa, transformando mentalidades, atitudes, comportamentos, dinâmicas organizacionais e práticas cotidianas.

Boa leitura!

[2] Brasil. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007, p. 12/13.

CAPÍTULO **1**

EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: ALUNO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DA EDUCAÇÃO NO CAMPO

Claudia T. Cordeiro[1]

A pesquisa em evidência tem por objetivo identificar teoricamente a proposta educacional inclusiva e suas consequências, assim como demonstrar a implantação da educação no campo diante da inserção de alunos com necessidades educacionais especiais na educação no campo. Apresenta-se nessa pesquisa que a formação qualificada dos profissionais que acercam o segmento escolar é fundamental para a eficácia do aprendizado dos alunos especiais na comunidade camponesa.Como justificativa pessoal deste artigo, afirma-se aqui que as barreiras não estão somente na acessibilidade e sim nas atitudes atitudinais do segmento escolar, pois a aceitação e a eliminação de preconceitos e da discriminação são o primeiro passo para se promover a inclusão escolar de alunos especiais na rede regular de ensino e, em específico, na educação no campo.

Enquanto justificativa social, apresenta-se a importância de adaptar-se às condições dos alunos, visto que a integração e a inclusão não estão somente na aceitação do aluno em sala de aula, mas também na flexibilização e na adaptação do currículo escolar de modo a atender à necessidade específica do aluno, além de incluí-lo

[1] Mestranda em Estudos da Linguagem no PPGEL/UTFPR. Professora estatutária na área de Língua Portuguesa. E-mail: direclaudi@hotmail.com.

como parte de um grupo social, ou seja, a educação no campo deve adaptar-se e ajustar-se às necessidades apresentadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais.

Pela relevância científica, mostra-se nesta pesquisa as considerações e argumentos relevantes para a ciência da pedagogia e da psicologia, a fim de proporcionar técnicas e metodologias de ensino condizentes com as limitações dos alunos da educação especial inseridos na educação no campo.

Diante das abordagens apresentadas, conclui-se nessa pesquisa que a qualificação profissional ainda é fundamental para o exercício da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais e que as barreiras atitudinais dos profissionais ainda são importantes para que se promova a inclusão escolar com qualidade e responsabilidade.

Este estudo tem como base os amparos legais da educação e a reflexão da leitura de obras de autores renomados que abordam o assunto com clareza. Desenvolve-se essa pesquisa na cidade de Lapa/PR, no decorrer do 2012.

INCLUSÃO ESCOLAR

O surgimento do conceito de Inclusão, segundo Sassaki (1999), é recente e se dá devido à adoção da filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais existentes. Portanto, a partir de alguns pontos de vista, sabe-se que a educação inclusiva vem acontecendo aos poucos, visto que a escola é aberta para todos, que deve respeitar e valorizar cada indivíduo em suas habilidades e potencialidades, assim como oferecer oportunidades de ensino em seu meio de convívio social, isto é, deve oferecer educação formal para alunos com necessidades educacionais especiais que residam no campo.

A escola deve atender a todas as crianças, sem qualquer tipo de exclusão, ou seja, inclusão significa criar escolas que acolham todos os alunos, independentemente de suas condições pessoais, sociais ou culturais, portanto a escola deve ajustar-se às necessidades e características dos alunos.

Educandos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) que seguiam e ainda seguem um modelo tradicional de atendimento paralelo à educação regular, nas últimas décadas vêm se destacando e ganhando confiabilidade, bem como obtendo muitas conquistas para a educação inclusiva.

No início da história da educação, as instituições especializadas baseavam-se em conjuntos de terapias individuais em áreas clínicas como a fonoaudiologia, a fisioterapia, a psicologia, entre outras, dando pouca atenção para a área acadêmica, que não era considerada importante, ou mesmo necessária, principalmente para o aluno com deficiência intelectual e/ou sensorial severa. Fixava-se num processo interminável de atividades iniciais de alfabetização, que não acreditava e não confiava na capacidade e nas potencialidades dos educandos com necessidades educacionais especiais para se desenvolverem e participarem da sociedade, tendo seus direitos assegurados.

Logo, surge a necessidade de aprendizagem acadêmica para os alunos com NEE, acredita-se na possibilidade de apresentarem potencial e na probabilidade de torna-los aptos à aprendizagem. Despontam, dessa forma, as modificações e avanços da ciência da pedagogia e da ciência da psicologia, que trouxeram entusiasmo e rumos diferenciados ao âmbito educacional para a perspectiva acadêmica. Impõe-se, então, métodos e técnicas de ensino diferenciadas e condizentes com o potencial e as habilidades do aluno com deficiência.

Houve um direcionamento favorável nas práticas pedagógicas através da contribuição clínica, à qual a pedagogia, em conjunto com a psicologia, aplica e desenvolve técnicas de desenvolvimento para facilitar e adequar a aprendizagem dos educandos com necessidades educacionais especiais.

Desse modo, descobre-se diferentes formas de ensino indo à busca da aprendizagem. De acordo com Kadlec e Glat (1984, p. 74), "A ênfase não era mais a deficiência do indivíduo, mas sim a falha do meio em proporcionar condições adequadas que promovessem a aprendizagem e o desenvolvimento". Com base nessa citação, interpreta-se que as dificuldades não estavam centradas nos educandos

com necessidades educacionais especiais, mas sim nas instituições que atendiam a essa demanda.

Então, logo as escolas desenvolveram uma prática baseada no potencial do aluno e os métodos de ensino se baseavam naquilo que o aluno se mostrava capaz de realizar. Foi uma época de métodos, de técnicas e das especificidades da educação especial, e o surgimento de metodologias de ensino para educando com deficiência visual, auditiva, intelectual, entre outras.

Mas esse modelo não representou a garantia dos educandos ingressarem no sistema regular de ensino. A educação especial prosseguia com a prática segregada, se impregnando de preconceitos e discriminação e sem apoio determinado para a credibilidade no potencial dos educandos, e o mito ainda prevalecia.

Entre a década de 70 e 80, foi implantada por órgão federal a rede de apoio denominada de classes especiais, o que serviu como um espaço reservado para os educandos que não se enquadravam no sistema regular de ensino e ainda não havia a possibilidade de ingresso definitivo e responsável na rede pública e nem credibilidade no educando com necessidades educacionais especiais.

Nessa década, já se pensava em uma integração para os alunos com NEE, e cogitava-se o juízo do tratamento especial para os alunos com deficiência física, intelectual, com atraso considerado quanto à idade e ensino direcionado aos alunos considerados superdotados. Com isso, abre-se margens e reforça-se a possibilidade da educação especial de desenvolver práticas paralelas com a educação comum, como ressalta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 5.692/71.

A filosofia da "integração" e "normalização", no início da década de 80, apresenta recursos e métodos eficazes que tinham como objetivo proporcionar condições de superação e de adaptação, promovendo a integração e uma vida ativa destes educandos na sociedade.

Esse conceito indicava que todos têm o direito de usufruir da qualidade na educação oferecida na rede regular de ensino, participando de atividades educacionais, de lazer e eventos sociais, conforme consta também na Constituição de 1988.

> Art. 205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

De acordo com o artigo acima, a frase "direito de todos e dever do Estado e da família" oferece suporte favorável a integração do educando deficiente no âmbito da rede regular de ensino. O ideal é que se cumpra com as determinações da lei.

Assim, deu-se início aos questionamentos do modelo tradicional e do sistema de segregação. Os estudos apontam para a preocupação com esse modelo e com a busca de inúmeras alternativas pedagógicas com a inserção de todos os educandos sem exceção, inclusive para os educandos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sob a Lei 8.069/90, explana no Art. 55 que "Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino". A rede regular de ensino é uma opção se for preferência e desejo da família, mas ainda há a oferta em igual na modalidade de educação especial (escola de educação especial), se for o caso e opção da família.

O Brasil teve importante participação na Declaração de Salamanca (1994), que passa a influenciar a formulação das políticas públicas da educação brasileira, propondo que as crianças com necessidades educacionais especiais devem se adequar às escolas regulares, pois essas são meios mais importantes no combate de atitudes discriminatórias.

O acesso às classes comuns de ensino àqueles que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares do ensino, no mesmo ritmo que os educandos sem deficiência, visando à complementação da formação dos educadores.

É preciso gerar escolas que valorizem a diversidade por meio de princípios éticos que ofereçam oportunidades de ensino de modo flexível e adaptado à demanda da diversidade que acercar-se na es-

cola. O Art. 3º da Resolução n. 2/2001 diz:

> Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais definida em uma proposta pedagógica, que assegure recursos, apoios e serviços educacionais especiais, organizados para apoiar, complementar suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades do educando com necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica.

A inclusão refere-se à aprendizagem e à participação de todos, não somente daqueles com deficiências visuais, físicas, intelectuais ou motoras. A educação inclusiva é um aspecto da sociedade inclusiva.

EDUCAÇÃO NO CAMPO

Para tanto é que se desenvolve nesta pesquisa aquilo que se refere à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema de ensino de educação no campo.

Atualmente, o sistema educacional brasileiro apresenta conceitos recentes e significativos na área da educação. Este artigo refere-se à questão da educação no campo acerca do alunado com necessidades educacionais especiais. São vários conceitos que se apresentam para definir a ideologia da educação no campo, mas, se deve ter claro o objetivo do programa.

O propósito da educação do campo,

> [...] está voltado aos interesses e desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais. Essa concepção de educação tem como objetivo lutar contra a exploração e a expulsão do povo do campo, que nos últimos anos tem se agravado por conta da implementação do modelo de agricultura capitalista, que,

> por não conseguir a inclusão de todos, possibilita o surgimento de lutas sociais pela Reforma Agrária no Brasil, como é o exemplo dos trabalhadores sem-terra (CALDART; CERIOLI; FERNANDES, 2004, p. 27).

Diante de leituras e reflexões em torno da especificidade da educação no campo, compreende-se que ela surgiu devido à mobilização e reivindicação de movimentos sociais por uma política centrada na comunidade camponesa, dado que houve a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), com o objetivo de realizar políticas de educação em todos os níveis para o alunado da educação no campo.

O conceito do termo 'campon*ês*' tem o objetivo de apresentar as ações e oposições que aconteceram no Brasil ao que se refere ao conceito da agricultura.

> [...]. a educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 25).

Em compreensão da citação acima, no momento em que se menciona a educação no campo, refere-se à educação centrada no anexo de trabalhadores do campo, abrangendo os quilombolas, os ribeirinhos, assim como os indígenas com direito garantido oficialmente à escolarização.

Outrora, a educação no campo denominava-se 'educação rural'. Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 157), são autores que lutam pela adoção do novo termo e argumentam "a) que não queremos educação só na escola formal; b) que o direito à escola do campo, pelo qual lutamos, compreende desde a educação infantil até a universidade". Percebe-se a dimensão de lutas idealizadas a fim de igualar os direitos sociais no campo e na cidade, ou seja, os níveis de educação idealizados para a zona urbana devem equiparar-se à zona rural.

No procedimento de constituição de uma educação do campo, as organizações sociais do campo se mostram como prioridade na defesa de uma educação que respeite os valores e costumes, as identidades e a cultura dos trabalhadores do campo, pois a educação é responsável pela socialização, que é a possibilidade de convívio com qualidade de vida, de uma pessoa na sociedade, conforme Minetto (2008).

Compreendemos nesta escrita que a educação no campo deve ser ofertada com qualidade, uma vez que há leis implantadas que garantem esse direito, como há os programas agrários que defendem a qualidade na educação de modo igualitário.

> [...] os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação. Nos processos que produzem sua existência, vão também se produzindo como seres humanos. (ALVES, 2009, p. 110).

Em concordância com a citação, percebe-se o comprometimento das organizações sociais com o intuito de manter e resgatar princípios e valores condizentes com a vida no campo e, para tanto, há lutas incessantes voltada a manter e adquirir direitos centrados na educação, assim como a composição de família como grupo social essencial na vida humana.

Diante de organizações, manifestações e reivindicações sociais em prol de um sistema educacional no campo, há a necessidade da implementação de leis e normas oficiais para que se cumpra o que é reivindicado pelos movimentos que defendem a educação no campo como sendo fundamental para a comunidade camponesa.

Diante do legado da educação no campo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394/96, cita um artigo específico em prol da educação camponesa que assegura a educação formal nas unidades de ensino inseridas nas zonas rurais.

> Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Como se percebe na citação, há a preocupação de órgãos governamentais para a educação no campo, mas, mesmo assim, a oferta dessa prática se torna insuficiente e com isso vêm as lutas de organizações sociais interessadas em garantir a qualidade na educação camponesa.

Mas como se prevenir no contexto educacional em situações que acercam a escola diante da proposta educacional da diversidade, ou seja, como as unidades de ensino nas comunidades rurais devem se organizar para receber e oferecer uma educação com qualidade aos alunos com necessidades educacionais especiais?

FORMAÇÃO CONTINUADA

O processo educacional, dessa forma, tem provocado mudanças na gestão das escolas, bem como na formação docente, propondo uma reestruturação da educação que atenda a todos os alunos sem distinção de características próprias promovendo o desenvolvimento de modo integral a todos os alunos.

Engajados com a questão da proposta educacional da inclusão escolar e da diversidade, a Resolução (CNE/CEB) n. 2 de 2001 apresenta em seu Art. 2º:

> "Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento dos educandos [...], assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos". Não pode haver ações sem fundamentos e princípios nos profissio-

> nais da educação, porquanto dessa forma se torna dificílimo que o processo de inclusão escolar seja alcançado.

Em concordância com o dito na resolução, não basta somente a matrícula incondicional de todos sem distinção na escola regular, independente da natureza ou grau de seu comprometimento, pois as barreiras impostas pelos educadores para barrar a discriminação e o preconceito ainda não se apresentam de modo suficiente.

Consideram-se como barreira até mesmo os conceitos místicos, pois são fatores excludentes se não houver a quebra das barreiras atitudinais e o apoio aos docentes pela equipe gestora.

Torna-se fundamental e crucial para a promoção da inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais nas comunidades camponesas a sensibilização e a autoconfiança por parte de todos os envolvidos no contexto da educação inclusiva.

As unidades de ensino devem se ajustar ao efetuar a matrícula do educando com necessidades educacionais especiais, de modo a atender suas necessidades, lhe assegurando na escola, especificamente, e a equipe gestora deve proporcionar aos professores as orientações e suportes necessários para que se cumpra o que a legislação prevê.

O processo da inclusão escolar não é tarefa fácil de realizar. Não basta apenas cumprir o que a lei prevê, não basta somente a qualificação dos profissionais, ou a preferência da família, ou o transporte adaptado e gratuito, pois há um conjunto de fatores que muitas vezes acarretam na exclusão escolar.

Incluir e aceitar as diferenças se torna essencial na proposta inclusiva, pois segundo Luft (2000, p. 382), "O ato de incluir é abranger, compreender, inserir, introduzir, fazer parte de um determinado grupo, é acrescentar elementos, pôr-se dentro". Diante dessa citação, pode-se refletir sobre as condições de um aluno com necessidades educacionais especiais. Sendo assim, como é possível pensar que se pode incluir apenas cumprindo o que diz a lei? Ou, com a equipe pedagógica da escola conduzindo o aluno deficiente para a sala da professora dita "qualificada"? Ou, então, diante do desejo e da expectativa da família, matriculando o aluno deficiente na

escola regular? Ou ainda, efetivando a matrícula no ensino regular porque o transporte é cômodo? Será que se utilizarmos somente estes artifícios existentes acontecerá a inclusão escolar do aluno com NEE na rede regular de ensino? Os alunos especiais são incluídos nas salas comuns e permanecem inalterados os critérios de seriação de conhecimentos na dinâmica das aulas regulares.

Obviamente, são muitos os subsídios apresentados para que se almeje a inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais, mas o que deve ser pensado e repensado são as atitudes do contexto escolar, familiar e, principalmente, social. A sensibilidade e a autoconfiança são insuficientes para o processo de inclusão escolar, de acordo com a citação.

Aponta ainda a ênfase dada à figura do professor e à direção pedagógica da escola Franco (2000, p. 81): "[...] o professor e a equipe gestora são responsáveis pela adequação das propostas, organizando as ações curriculares como condição imprescindível à inclusão escolar". Apreende-se na citação que o empenho profissional dos educadores é essencial na qualidade do processo inclusivo.

O diretor da escola inclusiva deve envolver-se na organização de reuniões pedagógicas, desenvolver ações voltadas aos temas relativos à acessibilidade universal, às adaptações curriculares, convocar profissionais externos para dar suporte aos docentes e às atividades programadas. Além disso, o gestor necessita ter uma liderança ativa, incentivar o desenvolvimento profissional docente e favorecer a relação entre a escola e comunidade.

> As funções do gestor escolar incluem a definição dos objetivos da instituição, o estímulo à capacitação de professores, o fornecimento de apoio aos processos compatibilizadores com a filosofia da escola e ainda a disponibilização dos meios e recursos para a integração dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino (SASSAKI, 1999, p. 128).

Qual definição que se atribui estrategicamente para o aluno com necessidades educacionais especiais na comunidade campone-

sa? Ora, o que se vê na sociedade é o ato de exclusão, afastamento, exceção, os indivíduos com necessidades educacionais especiais são postos à margem de determinadas situações. É comum se observar as barreiras atitudinais impostas na vida do aluno especial que reside nas comunidades rurais.

Todos esses artefatos perante aos alunos especiais da comunidade camponesa vão em busca da inclusão escolar, da qualidade de vida e do bem-estar social do educando com necessidades educacionais especiais, e somente existem porque foram conferidos por direitos, regras, normas, instruções, portarias, enfim, uma gama de leis que garantem os direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais, mas onde estão a sensibilidade e a autoconfiança da sociedade de um modo geral?

O grande ganho da proposta inclusiva e da diversidade para todos é viver a experiência da diferença. Se os estudantes não passam por isso na infância, mais tarde terão muita dificuldade de vencer os preconceitos. A proposta da inclusão educacional e social possibilita que os que são discriminados pela deficiência, pela classe social ou pela cor ocupem, por direito, o seu espaço na sociedade. De acordo com Mantoan (1997, p. 66), "se isso não ocorrer, essas pessoas serão sempre dependentes e terão uma vida cidadã pela metade. Não pode ter um lugar no mundo sem considerar o do outro, valorizando o que ele é e o que ele pode ser". Sem dúvidas, a inclusão escolar e/ou social não admite qualquer tipo de discriminação.

Observando os aspectos favoráveis em relação à proposta inclusiva, infelizmente os mais excluídos sempre são os que têm deficiências graves, de grau elevado em seu comprometimento e são esses alunos os que mais necessitam de um acompanhamento especializado e individual para seu desenvolvimento global, como também, e a mais importante, a acessibilidade por residir no campo.

Ainda em acordo com a menção acima, se luta pela vida independente dos alunos com necessidades educacionais especiais, não se deseja que se tornem seres desativados dos acontecimentos ao seu redor, mas que se tornem seres atuantes, pensantes, participativos, interagidos e integrados no contexto em que vivem, independentes

de onde residem, pois há amparos legais que garantem o direito à educação com qualidade.

Diferentemente do que muitos possam pensar, a inclusão escolar que luta pela diversidade é mais do que ter rampas e banheiros adaptados, ou escolas na zona rural ou urbana, a equipe da escola inclusiva deve discutir e controverter a causa de tanta repetência e indisciplina nas escolas, conhecer o contexto dos professores que não desenvolvem suas práticas pedagógicas a ponto de suprir a necessidade do aluno e conhecer as causas que conduzem as famílias para o afastamento da escola.

Essas ações atitudinais favorecem e fazem a inclusão escolar de qualquer aluno na escola, independentemente do local que residem ou o grau de deficiência. Práticas pedagógicas que visem a eliminação de preconceitos são fundamentais para que haja a inclusão escolar de alunos com ou sem deficiência, independentemente do local onde residem.

Atualmente, muitas escolas diversificam o programa, buscando resultados favoráveis para aprendizagem, já que os alunos precisam de liberdade para aprender do seu modo, de acordo com as suas condições.

Como se vê, necessita-se de uma reflexão conceitual sobre o que seja inclusão, a quem se destina e onde ela deve ocorrer, para que se possam traçar considerações sobre as expectativas do aluno.

Qualquer que seja o ponto de vista, pessoal ou profissional, sobre possíveis questionamentos, é fundamental a clareza nas concepções que norteiam as ações voltadas para os alunos com necessidades educacionais especiais.

Esse posicionamento determina as formas e critérios para eventuais práticas pedagógicas inclusivas favoráveis ou não para os alunos especiais. Carvalho (2004, p. 26) afirma que “As escolas inclusivas são aquelas para todos, implicando num sistema educacional que atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades do aluno”. Mesmo com todas as garantias legais, pesquisas de autores clássicos, como a menção acima, de estudos científicos, acompanhamento de profissionais da saúde, o direito de acesso à escola, na prática, não se garante.

O ensino com qualidade aos alunos com necessidades educacionais especiais talvez não aconteça, ou seja, a escola de todos como na citação acima, não é para todos.

Talvez as necessidades educacionais e a diversidade de adaptações não sejam um critério somente do aluno com necessidades educacionais especiais, mas também de algumas instituições de ensino.

A falta de sensibilidade, a autoconfiança, as barreiras atitudinais e a falta de engajamento dos profissionais são fatores excludentes para a proposta da educação inclusiva. Não bastam as leis.

Certamente existem instituições de ensino, gestores, professores, profissionais da saúde, assistência social do trabalho e outros envolvidos que aderem à proposta da educação inclusiva, que desenvolvem práticas pedagógicas favoráveis para os alunos com NEE e que defendem a inclusão escolar com empenho e lutam pela igualdade social entre as pessoas.

> Art. 58 Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. §1º - Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas, serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

A LDB 9.394/96 prevê que a educação especial é uma condição de ensino que tem como prioridade a oferta na rede regular de ensino para educandos com necessidades educacionais especiais, em igual, e garante aos educandos com necessidades educacionais especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades, e se cogita na mesma lei a aceleração aos educandos com altas habilidades (super-

dotados).

A citação expressa que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos compassivos constitucionais que as demais pessoas. Há, no entanto, a igualdade de direitos e com decoro para as pessoas com necessidades educacionais especiais, sem distinção e definição de categorias aptas ou não a usufruir de direitos constitucionais. A igualdade aqui desponta.

O educando pode e deve se integrar à sociedade, bem como no sistema regular de ensino, visto que dispõe de uma rede de apoio implantada nas escolas públicas a fim de suprir as necessidades apresentadas pelos educandos com necessidades educacionais especiais. O objetivo primordial é a inclusão escolar com base nos princípios e fundamentos da educação brasileira.

A proposta de educação inclusiva amparada e fomentada pela legislação vigente e determinante das políticas públicas educacionais a nível federal, estadual e municipal, tem como objetivo incluir os educandos com necessidades educacionais especiais, no sistema regular de ensino e assim minimizar as dificuldades se aproximando do "normal" o mais possível. É o princípio da normalidade.

Houve a elaboração e aprovação de outras leis e decretos com o objetivo de favorecer e programar o sistema de inclusão escolar, assegurando o direito à igualdade de oportunidades. Isto não significa um modo igual de educar a todos, mas um que respeita as diferenças e a individualidade de cada indivíduo.

> [...] é importante destacar que as transformações exigidas pela inclusão não são utópicas e que temos meios de efetivá-las. Essas mudanças já estão sendo implementadas em alguns sistemas públicos de ensino. É certo que os alunos com deficiências constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos, mas todos sabem que a maioria dos alunos que fracassam na escola são crianças que não vem do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele (MANTOAN, 2003, p. 125).

Entende-se que o ensino regular dispõe de meios para efetivar

a inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais e que os educadores devem aderir a proposta educacional inclusiva e se prevenir nas metodologias com qualidade para suprir as necessidades apresentadas pelos alunos.

Devem preocupar-se com os alunos em sua totalidade, com o propósito de evitar que os alunos transcorram do ensino regular para a modalidade de educação especial, já que há situações de alunos sem deficiência que apresentam desinteresse e falta de estímulos pelos conteúdos propostos e acabam por serem rotulados por profissionais como alunos com dificuldades ou distúrbios de aprendizagem, podendo ser alunos com problemas em relação à forma de ensino a que são submetidos.

Para que ocorra uma educação de qualidade, é necessário que os professores sejam capacitados, preparados e acreditem na inclusão escolar, pois é desafiador o processo, tanto para os educadores como para os educandos, havendo muitos desafios, necessitando de esclarecimentos contínuos para familiares e educadores das escolas comuns e especiais, bem como para a sociedade.

O que se torna necessário é que os profissionais atuantes no sistema de educação brasileiro se sensibilizem e busquem a formação continuada e necessária para desenvolver práticas escolares de modo a atender essa demanda que está atingindo as escolas públicas e assim suprir suas necessidades.

Se o aluno com necessidades educativas especiais estiver incluso e participando ativamente das atividades propostas, tendo suas necessidades respeitadas e valorizadas, e exercendo a sua cidadania plena, a sociedade, a escola, os professores e a família terão feito a diferença. E esse é o grande desafio!

Discorre a educadora Mantoan (1997) que, na escola inclusiva, professores e alunos aprendem uma lição que a vida dificilmente ensina: respeitar as diferenças.

Esse é o primeiro passo para construir uma sociedade mais justa. Adequar apenas à escola, porém, não basta. As mudanças necessárias são maiores do que a instalação de rampas, elevadores e banheiros adaptados. Elas precisam chegar à sala de aula, onde muitas

vezes atitudes são mais bem-vindas do que grandes reformas.

A resistência dos professores em relação à inclusão escolar pode ser motivada pela insegurança e pelo o temor de não corresponder às expectativas, ao fato de não terem sido preparados para atuar com essa demanda ou por razões menos nobres, como o preconceito e a discriminação. Para Mittler (2003, p. 158), "O primeiro passo para a inclusão escolar é a elaboração de um currículo acessível para todos os educandos, oportunizando-o dessa forma à participação das atividades propostas [...], sendo um fundamento essencial para a inclusão". Pelo consentimento dessa citação, enfoca-se a organização curricular das instituições para que se promova a inclusão escolar e que não venha a caiar pelo despreparo profissional e a carência em organizações e adaptações extracurriculares das instituições de ensino.

A educação inclusiva acontece quando a ação do educador e da coordenação pedagógica da escola entra em vigor, pois ambos implicam na criação de alternativas metodológicas que contém, em seus princípios, meios de proporcionar experiências de escolarização que se adaptem às exigências curriculares, às características do processo educativo dos aprendizes, diminuindo ou eliminando os obstáculos do meio escolar que produzem as inadaptações escolares dos alunos em geral, deficientes e não deficientes, corroborando o que diz na Resolução n. 2/2001.

> Art. 3 [...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Em concordância com a citação, pensa-se que a proposta inclusiva oferecerá meios de modo a garantir a inclusão escolar do

aluno, pelo que se observa na citação, as escolas devem se organizar e buscar alternativas para promover e cumprir com a proposta, pois a educação inclusiva é um direito garantido em lei e não pode ser aleatório e de modo ocasional. A inclusão tem seus sentidos, fundamentos e devem ser respeitados para promover a inclusão escolar do educando com necessidades educacionais especiais.

Há uma diversidade de atitudes e práticas, favoráveis e desfavoráveis no enfrentamento desse processo e, infelizmente, algumas posturas residem na desinformação e conduzem muitas vezes o aluno à exclusão escolar.

Em consonância com a citação, o professor deve visualizar o aluno sem a deficiência, sem as limitações, sem a anormalidade, e entender que é apenas mais um aluno em sala de aula e que necessita de aprender o que lhe é válido e proveitoso para si mesmo.

A educação escolar, nesse contexto, ocupa um inegável papel de destaque na formação do cidadão, mas para tanto há a necessidade da aceitação seguida pela preparação e qualificação por parte de docentes.

É comum ouvir depoimentos de professores que dizem ser "um absurdo", além de seus 30 alunos em sala de aula, tem que ainda dar conta de alunos com deficiência; outros alegam que não são obrigados a trabalhar com esse "tipo" de aluno, pois não receberam preparo em seus cursos de formação e se recusam em ir em busca da qualificação profissional.

No entanto, a inclusão escolar não é um processo rápido ou fácil. O professor deve apresentar uma postura de acolhimento a esses alunos com a finalidade de suprir e atender as necessidades apresentadas.

O princípio democrático da educação para todos só se torna possível nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, não apenas em alguns deles, ou nesta ou naquela deficiência, ou no local onde residem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dessa pesquisa, conclui-se que a história da modalidade de educação especial transcorreu por momentos árduos, visto que passa da concepção de incapacidade para a concepção de potencial e habilidades dentro da limitação de cada aluno, assim como se tem conhecimento de leis implantadas em prol da comunidade da educação especial e da proposta da inclusão escolar do educando com necessidades educacionais especiais.

A educação no campo é resultado de lutas e reivindicações de organizações sociais que defendem o setor rural, em busca da valorização e do aprimoramento dos conhecimentos assim como da produção da comunidade camponesa. Conhece-se a proposta da educação no campo como sendo valorizador em seu meio, pois o aluno junta suas experiências de vida informal com os conteúdos acadêmicos formais, construindo, dessa forma, seu aprendizado no meio em que vive, ou seja, relaciona-se a teoria com a prática em busca constante da qualidade na educação acerca de direitos adquiridos.

Portanto, a proposta da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais inseridos na educação no campo não se torna possível se não houver a qualificação profissional, além de atitudes favoráveis para a inclusão desses programas na escola.

Não basta a implementação de leis a fim de assegurar uma educação com qualidade; o que é extremamente necessário é o engajamento de profissionais centrados e comprometidos com a educação, independente se é aluno da educação especial ou da educação no campo. É necessário que sejam feitam a sensibilização dos educadores, adaptações curriculares e arquitetônicas e a formação qualificada para que se possam formar alunos independentes e com autonomia, de modo a vir contribuir com a sociedade em que está inserido.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. L. (Org.). **Educação no campo**: recortes no tempo e no espaço. São Paulo: Autores Associados, 2009.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. **Lei n. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. **Lei n. 8.069,** de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. **Lei n. 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para aprendizagem**. Educação inclusiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional "Por Uma Educação Básica do Campo". *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FRANCO, M. Os PCN e as adaptações curriculares para alunos com necessidades educacionais especiais: um debate. **Teias,** Proped/Uerj, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 2000.

KADLEC, V. P. S.; GLART, R. **A criança e suas deficiências.** Métodos e

t**é**cnicas de atua**çã**o psicopedag**ó**gica. Rio de Janeiro: Agir, 1984.

LUFT, C. **Minidicionário**. 20. ed. São Paulo: Ática, 2000.

MANTOAN, M. T. E. **Ser ou estar, eis a questão** – Explicando o d**é**ficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Porque? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MINETTO, M. de F. **Currículo na educação inclusiva**: entendendo esse desafio. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

MITTLER, P. **Educação inclusiva** – contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SASSAKI, R. K. **Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

UNESCO. **Declaraçã**o **de Salamanca**. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994.

CAPÍTULO **2**

2

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DESCONSTRUINDO UMA PERSPECTIVA NORMALIZADORA NA EDUCAÇÃO

Ivanete da Rosa Silva de Oliveira[1]
Júlio Cesar de Almeida Nobre[2]

O Transtorno do Espectro Autista – TEA, classificado por diferentes níveis de severidade, caracteriza-se por uma condição de neurodesenvolvimento que ocasiona prejuízos para a pessoa referentes à sua interação e processos comunicacionais, bem como a faz apresentar interesses restritos, estereotipias e repetição nos comportamentos.

> As condições anteriores de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação (TDG-SOE), transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger foram englobadas na terminologia TEA, na

[1] Doutora em Educação na área de Políticas Públicas (UERJ). Professora de cursos de graduação e do Programa de Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente (UniFOA). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Laboratório Interdisciplinar de Estudos em Educação Física e Práticas Corporais (UniFOA) e Políticas Públicas, Gestão e Avaliação (UERJ). E-mail: ivanete.oliveira@foa.org.br
[2] Doutor e Mestre em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social (UFRJ). Graduado em Psicologia (UFRJ). Terapeuta Centrado na Pessoa, formado pelo Centro de Psicologia da Pessoa (CPP), atualmente é docente do Centro Universitário de Volta Redonda (UniFOA), com atuação, também, no Núcleo de Acessibilidade Institucional. E-mail: jcanobre@globo.com

> qual se apresenta uma perspectiva dimensional (espectro) para representar a grande variabilidade dentro do transtorno e dentro de um conjunto sintomatológico de sinais e sintomas, havendo classificações de leve a severo que são distinguidas em três níveis principais (1, 2 e 3), a depender da quantidade de auxílio necessário para desenvolver as atividades diárias [...]. Adicionalmente, os sintomas devem estar presentes no período inicial de desenvolvimento, mas pode não se manifestar plenamente até que determinadas demandas sociais estejam presentes, como no momento que a criança passa a frequentar a escola (SANTOS; ELIAS, 2018, p. 467).

A abordagem da condição autista, no entanto, apresenta um cenário bastante controvertido. Por um lado, tem-se um modelo biomédico, cujo foco reside na noção de patologia, compreendendo a respectiva pessoa como doente ao lhe atribuir uma deficiência, uma anormalidade; um jogo de espelhos entre tal anormalidade negativizada e uma pessoa capaz e positivada.

Em resistência, temos um paradigma inclusivista entendido como modelo social da deficiência. Neste, os diversos tipos de autismo seriam compreendidos como uma expressão da diversidade humana e toda deficiência envolveria uma abordagem mais social e coletiva, visto que tal abordagem deveria ser mais flexível para dialogar com as diferenças.

Temos aqui, portanto, a pessoa com TEA pensada a partir das suas potencialidades e não por um padrão de normalidade. A dependência seria entendida como uma sempre presente característica humana e o cuidado, portanto, como universal, na medida em que toda pessoa seria singular e o diferente necessitaria ser incluído.

O acesso de estudantes com TEA às instituições de ensino regular, que é assegurado por políticas públicas, vem implicando, inclusive, nas dinâmicas produzidas neste espaço formal de aprendizagem e promovendo reconfiguração não só do processo de escolarização desses discentes, como também da interação gerada entre eles com os colegas, professores e a família.

Vale ressaltar que o Ministério da Educação (MEC), por meio de sua agência de pesquisa educacional, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), orienta que sejam declarados no Censo da Educação Básica ou do Ensino Superior, os estudantes caracterizados como:

> Pessoas com transtornos globais do desenvolvimento (TGD/TEA) – São aquelas que integram o Transtorno do Espectro Autista (TEA), quadro clínico caracterizado por alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas e na comunicação, tendo um repertório de interesses e atividades restrito e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com Autismo, Síndrome de ReΣ, Síndrome de Asperger e Transtorno Desintegrativo da Infância. [...] Transtorno do Espectro Autista (TEA) - Pessoas que apresentam quadro clínico caracterizado por alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas e na comunicação, tendo um repertório de interesses e atividades restrito e repetitivo (INEP, 2019, p.6).

Os relatórios oriundos dessa coleta anual têm subsidiado a elaboração de políticas públicas para esse grupo social. No entanto, ao analisar os dados, observa-se que em relação ao número de matrículas de estudantes com TEA há aumentos bruscos seguidos de queda, apontando para uma trajetória escolar conturbada que impacta na evasão e na impossibilidade de completar a escolarização básica, pelo menos (SANTOS; ELIAS, 2018). Assim, pode-se inferir que somente assegurar o acesso não contempla a garantia plena do direito à educação. O investimento em políticas públicas que favoreçam a retenção e permanência desse estudante, associada à possibilidade de aprendizagem efetiva, pode contribuir para os avanços relativos à inclusão educacional e social da pessoa com TEA[3].

A Lei nº 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, vem

[3] Dentre os principais Programas que o MEC oferta para favorecer o acesso, a permanência e o apoio à aprendizagem dos estudantes com TEA, encontram-se o Programa Sala de Recursos Multifuncionais, Programa Escola Acessível, Programa Caminho da Escola – Transporte Escolar Acessível e o Programa de Formação de Professores.

causando polêmica, pois defende a perspectiva de que as pessoas com TEA sejam consideradas como pessoas com deficiência, sendo contempladas pelas políticas de inclusão, enfatizando a educação.

No entanto, entende-se que a desconstrução de uma perspectiva normalizadora, está para além das políticas públicas, pois as realidades socioculturais contribuem para reforçar posturas e atitudes que estão na contramão do desafio de superar a falta de conhecimento e a não aceitação da diversidade.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A PERSPECTIVA NORMALIZADORA

O Transtorno do Espectro Autista – TEA é um termo fortemente articulado ao universo de Psiquiatria. Tendo em mente o Manual de Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V, o TEA pode ser caracterizado como uma condição de neurodesenvolvimento que ocasiona prejuízos para a pessoa referentes à sua interação e processos comunicacionais, bem como a faz apresentar interesses restritos e repetição nos comportamentos (SILVA; GESSER; NUERNERG, 2019).

Apesar de ter origem ainda no período inicial da vida, este quadro é considerado como não possuindo uma trajetória padrão, havendo três diferentes níveis de intensidade e ocorrendo em contextos diversos. O Manual de Orientação desenvolvido pela Sociedade Brasileira de Pediatria (2019) afirma que, apesar da TEA poder ser diagnosticada de modo confiável até os dois anos de idade, o respectivo diagnóstico tem sido realizado por volta dos seis anos no Brasil, o que tem atrapalhado no sentido da intervenção.

> Essa situação é lamentável, tendo em vista que a intervenção precoce está associada a ganhos significativos no funcionamento cognitivo e adaptativo da criança. Alguns estudiosos têm até mesmo sugerido que a intervenção precoce e intensiva tem o potencial de impedir a manifestação completa do TEA, por coincidir com um perí-

> odo do desenvolvimento em que o cérebro é altamente plástico e maleável. (...) Quando é detectado qualquer atraso, a estimulação precoce é a regra. Retardar a estimulação significa perder o período ótimo de estimular a aquisição de cada habilidade da criança (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2019).

Quando nos debruçamos sobre esse cenário biomédico, permeado por intervenções e patologias cujas formatações seguem imbricadas com o respectivo manual da psiquiatria – DSM-V, parece que adentramos em uma perspectiva biomédica bastante normalizadora da vida, ordenadora de fronteiras. Zygmunt Bauman (1999), em seu livro *Modernidade e Ambivalência*, aponta para o impacto de atitudes voltadas para o ordenamento no modo de produção da vida contemporânea. O autor desenvolve o argumento de que tal atitude objetiva a construção de fronteiras que se querem sólidas e, para tal, se erguem em uma constante defesa na relação com seu exterior, isto é, um igualmente sólido lado de fora. Salienta-se que o exterior é configurado simultaneamente à fabricação do lado de dentro. Se trata de um jogo de espelhos onde um simétrico fora é negativizado como uma espécie de inimigo, uma existência que se presta a potencializar a positividade dos amigos.

Uma realidade binária articulada a uma perspectiva voltada para os ordenamentos, segundo Bauman, acaba por fortalecer uma atitude que revela grandes dificuldades em lidar com o estranhamento. Concebe que amigos e inimigos deveriam encerrar a vida em moldes. Nenhum escape e nada além. Se o exterior, por um lado, deve ser entendido como o inimigo, por outro, este se torna menos perigoso, visto que segue cristalizado nesta condição, pronto para ser adaptado ao dentro ou estigmatizado nos seus contornos já pré-estabelecidos e negativizados.

Quando voltamos nosso olhar para a área da saúde, pode-se observar significativas aproximações entre a abordagem de Bauman e o pensamento de Georges Canguilhem (2006). Este último nos aponta o quanto o conceito de patologia vem, fortemente, se articulando com o de normalidade ao longo do tempo. Para tal, desenvol-

ve um histórico que passa pela abordagem sobre a saúde delineada por figuras significativas como Broussais, Augusto Comte, Leriche, dentre outros.

Para Broussais, os contornos da saúde estariam no funcionamento ótimo referente aos processos de excitação de tecidos. O autor argumenta que os órgãos responderiam às necessidades do organismo por meio de excitações fisiológicas e, desse modo, a patologia deveria ser entendida como um desvio da normalidade, isto é, do estado normal percorrido por tais estímulos (CANGUILHEM, 2006). Temos, portanto, uma clara perspectiva binária aos moldes do apresentado por Bauman.

Em sintonia com Broussais, Augusto Comte desenvolve um conceito de saúde nativo do mesmo olhar binário, em uma abordagem fortemente anatomofisiológica, baseada na concepção de um corpo regido por leis gerais que caracterizariam o funcionamento considerado normal. Sendo assim, o estado patológico teria seu formato definido somente após a caracterização do que seria o estado normal, estado este devendo ser estudado pela Ciência, detentora do sólido conhecimento obtido pela via de um método de observação (CANGUILHEM, 2006). A cura, portanto, nada mais seria do que a restituição de uma normalidade, um equilíbrio perdido.

Conforme relata Canguilhem (2006), o cirurgião René Leriche, diferentemente dos anteriores, traz a importância da consciência humana para a abordagem da saúde. Com a célebre frase por ele criada, "a saúde é a vida no silêncio dos órgãos", o respectivo médico passa a articular tal conceito com uma certa inconsciência do próprio corpo em um estado de ausência de perturbação. Consequentemente, o patológico é construído como uma perturbação da vida que acabaria por atrair a consciência humana. Apesar da introdução de uma significativa dose de subjetividade com a importância dada ao papel da mente no que se entende por saúde, salienta-se que Leriche ainda repetia uma concepção anatomofisiológica da vida ao não considerar a consciência como algo científico, depositando seu olhar sobre um corpo ainda desumanizado.

Canguilhem, ao abordar essa construção histórica da saúde, ar-

gumenta que o conceito de patologia veio sendo, comumente, imbricado com os contornos da normalidade. O autor aponta que um objeto concebido como solidamente normal seguiu como referência aos demais que, com ele, foram comparados. Normalizar, portanto, seria uma certa imposição de uma exigência aos demais. Uma atitude que ordena um enquadramento, impõe uma adaptação. A patologia, portanto, seria um lado de fora do normal, negativizado e que traria uma imposição normalizadora. Todo e qualquer entendimento acerca da patologia viria apenas após a delimitação de um modelo de retidão do padrão saudável. A perfeita saúde em comparação ao seu oposto, isto é, a doença.

DA NORMALIZAÇÃO À NORMATIZAÇÃO: A PESSOA COM DEFICIÊNCIA EM QUESTÃO

Buscando um olhar diferenciado acerca da saúde, Canguilhem (2006) aponta para o conceito de normatização. Nesse momento, o autor aborda o conceito de normal como sendo caracterizado, simplesmente, pela presença de normas de vida, isto é, de um determinado modo de existência. Ao se posicionar desse modo, portanto, a patologia passa a ser considerada, também, como normal, visto que possui seu modo de existência próprio, suas normas. O conceito de normatividade, então, é trazido pelo autor em substituição ao conceito de normalidade na abordagem do conceito de saúde.

Para formatar aquilo que entende por normatividade, Canguilhem (2006) delimita, primeiro, a noção de vida como sendo um processo de oscilações e instabilidade. O autor aponta que a realidade, sendo instável, produz renovadas demandas e exigências constantemente. Nesse momento, diferentemente de uma abordagem binária do patológico como simples negativo da ordem, esta é concebida como tendo um funcionamento próprio, sendo um normal que traria prejuízos para a existência da pessoa. Uma dificuldade desta em responder às oscilações da própria vida, de instituir normas. A patologia, portanto, seria como um processo de frenagem, onde se buscaria a

manutenção de antigas normas de vida. A saúde, por sua vez, seria a possibilidade de produzir novas normas de vida, manter uma certa aceleração, isto é, superação de normas quando necessário for. Salienta-se que não seria um processo simples de submissão ao contexto, mas ativo, produtivo, isto é, de instituição de valores.

Importante frisar que, em Canguilhem (*apud* COELHO; ALMEIDA FILHO, 1999), a consciência da pessoa tem um papel fundamental na concepção de patologia, visto que a queixa é apontada como devendo ser sempre entendida em sua dimensão subjetiva e singular. Ao nos afastarmos de concepções universais e binárias de corpo saudável/doente, passamos a ter a própria pessoa indicando direções[4] ao tomar consciência de seu estado patológico. A doença, portanto, estaria situada no campo dos valores pessoais, diferentemente de uma anormalidade que se produziria como simples oposto de uma normalidade estabelecida.

Tendo em mente os argumentos de Canguilhem na abordagem de conceitos como normalidade, anormalidade, saúde e patologia, podemos observar muitas aproximações entre sua teoria e o modelo de inclusão social da Pessoa com Deficiência (PCD), que visa a superação do modelo (bio)médico. Este último concebe deficiência como um problema individual, devendo-se reabilitar a pessoa – ideia de cura – adaptando-a ao social (SASSAKI, 2010). A diferença, portanto, seria concebida como fora da normalidade, inválida, devendo ser reconduzida à normalidade. A PCD acabaria como uma espécie de refém de especialistas, esvaziada de protagonismo (SILVA; GESSER; NUERNERG, 2019). Teríamos um humano concebido a partir da falta de uma capacidade em contraponto ao outro dito capaz.

O modelo social de inclusão ou inclusivista, diferentemente do anteriormente apresentado, entende que o social também precisa ser atuante no sentido de incluir o diferente. Teríamos, aqui, um movimento de ambos os lados, com os coletivos buscando acolher as singularidades, bem como os diversos se preparando para assumir papéis sociais. Uma lesão seria, portanto, apenas uma varia-

[4] Canguilhem, inclusive, neste momento, reafirma a importância da concepção de saúde de Leriche, quando este afirma que a saúde é a vida no silêncio dos órgãos (CANGUILHEM, 2006).

ção que apontaria para a diversidade humana (SILVA; GESSER; NUERNERG, 2019), aquilo que Pereira (2006) conceitua como diferença funcional:

> A deficiência torna-se, assim, uma diferença funcional. Aplicado o modelo ao coletivo – e considerando que as deficiências são muitas e diferentes entre si –, pessoas com deficiência são, portanto, pessoas com diversidade funcional, ou seja, que funcionam de forma diferente (PEREIRA, 2009, p. 717).

Uma conclusão que parece se impor seria a da deficiência como sendo um fenômeno de ordem relacional, isto é, uma dificuldade do social em se lidar com a diversidade humana, visto que a invalidez que um modelo (bio)médico encontra na PCD teria lugar somente em função de um coletivo já estruturado para um padrão determinado e, consequentemente, constituído por barreiras diversas à singularidade.

Faz-se importante salientar que as pessoas com Transtorno do Espectro Autista não estariam fora deste quadro. Um exemplo poderia ser encontrado no Movimento da Neurodiversidade (SILVA; GESSER; NUERNERG, 2019). O respectivo movimento se baseia no termo criado pela socióloga australiana e autista Jim Sinclair, em 1990, quando, em sintonia com o modelo social de inclusão, afirmou que o autismo não deveria ser concebido como uma espécie de maldição. Não negando as dificuldades encontradas por uma pessoa com autismo, procura construir um olhar que não aborde o sujeito pelo viés do *déficit* diante de um modelo padrão, colocando o cuidado no centro da questão e entendendo que este é necessário para todo e qualquer ser humano – não apenas para uma pessoa com autismo.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS: EM FOCO A PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DE AUTISMO

Até o final da década de 1990, as crianças com autismo, quando tinham possibilidades de escolarização, eram encaminhadas para instituições especializadas como a Associação dos Pais e Amigos dos

Excepcionais (APAE) ou para grupos de associados que constituíam Órgãos não Governamentais (ONGs) que promoviam muito mais o acolhimento do que a aprendizagem efetiva desses estudantes.

O acúmulo dessas lacunas produziu necessidades históricas que influenciaram diferentes correntes que coexistem no contexto escolar. Uma delas compreende o TEA como uma deficiência, enquanto outra o considera um transtorno mental. Essas correntes, apesar de apresentarem dissensos, trazem implicações do modelo biomédico para a concepção da pessoa com autismo, entendendo-a pela ausência de capacidade e influenciando na elaboração das políticas públicas que negativizam tais sujeitos.

Nesse sentido, os diferentes atores das instituições educacionais, inclusive os estudantes com autismo e suas famílias, diante da carência de políticas públicas que contemplassem diretamente essas pessoas, organizaram-se e, mesmo que de forma tardia, conquistaram visibilidade social que contribuíram para a inserção da pessoa com TEA no espaço educacional.

Encontramos presente na Constituição da República Federativa do Brasil (1988) a prerrogativa legal para a Atendimento Educacional Especializado (AEE) para assegurar o acesso à escola regular para os estudantes considerados como Público-alvo da Educação Especial (PAEE). Com a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), essa disposição é consolidada e a oferta do AEE é reforçada sem restringi-la aos espaços especializados de educação. Destaca-se que, em 1990, com a promulgação da Lei n° 8.069/90 denominada como Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), fica assegurado que todas as crianças e adolescentes têm o direito à educação, visando ao seu pleno desenvolvimento pessoal, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Esse documento legal defende não só as condições igualitárias do acesso à educação, como também estabelece a prerrogativa de que deve ser assegurada a permanência do estudante na escola.

Em 2003, com a acessão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva à Presidência da República, ocorre um redirecionamento nas políticas públicas de modo geral e, por consequência, naquelas que contemplavam a Educação Básica e o Ensino Superior, sendo instituída, em

2007, a Lei no 11.494 que dispõe sobre a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB[5]), importante vetor para o financiamento de processos educacionais que incluíam o AEE.

Também em 2007 tem destaque a publicação da Portaria nº 948/2007, dispondo sobre a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que, pela primeira vez em um documento legal, menciona especificamente o autismo. Desse modo, propõe "assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação" (BRASIL. 2007).

A Lei nº 12.764, 2012, conhecida como Lei Berenice Piana[6], causou polêmica ao incluir em seu domínio, as pessoas com TEA no conjunto da matéria central. Apesar de uma corrente defender que essa lei assegura visibilidade e expressão política para as pessoas na condição de autismo, outra corrente, defensora do autismo como diversidade, se contrapôs, considerando-a como um reforço ao paradigma da doença, que historicamente vem tentando superar. O termo deficiência aparece sete vezes na respectiva Lei, sendo:

> Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.
>
> § 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela **portadora de síndrome clínica** caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:
>
> I - **deficiência** persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por defi-

[5] Ressalta-se que o FUNDEB foi uma ampliação do FUNDEF, que, criado em 1996, priorizava somente as políticas de financiamento voltadas para o Ensino Fundamental. Com o FUNDEB, a matrícula do estudante que necessita de AEE, seja ele pessoa com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação na sala regular passa a contabilizar duplamente para o recebimento de verbas. Essa condição é verificada por meio do Censo Escolar, anualmente, conforme estabelecido pelo Decreto 7.611/11 (BRASIL, 2011).

[6] Homenagem feita a uma mãe que lutou pela educação do seu filho com TEA.

ciência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

§ 2º **A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência**, para todos os efeitos legais.

Art. 2º São diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista:

[...]
V - o estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência e as disposições da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);
[...]

Art. 4º A pessoa com transtorno do espectro autista não será submetida a tratamento desumano ou degradante, não será privada de sua liberdade ou do convívio familiar nem sofrerá discriminação por motivo da deficiência.

[...]

Art. 5º A pessoa com transtorno do espectro autista não será impedida de participar de planos privados de assistência à saúde em razão de sua **condição de pessoa com deficiência**, conforme dispõe o art. 14 da Lei nº 9.656, de 3 de junho de 1998.

Art. 7º O gestor escolar, ou autoridade competente, que **recusar a matrícula de aluno com transtorno do**

> **espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência,** será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos.

A Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa (CDH), conforme relata Franco (2014), fez críticas severas ao decreto de regulamentação da Lei 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Tal Comissão foi apoiada por instituições e pais representantes das pessoas com TEA que carregavam uma faixa com os seguintes dizeres "Autismo, apenas uma maneira de ver e sentir o mundo" e pediam revisão dos seguintes pontos: a proposta dos autistas serem atendidos no CAPS[7] como pessoas com distúrbios mentais e dependentes químicos; a aprovação da lei da primeira infância (zero a seis anos), que facilitaria o diagnóstico do autismo mais precocemente; a reivindicação da inserção da temática nos currículos dos cursos superiores, principalmente medicina.

Salienta-se que essa Lei, para de fato assegurar a inclusão da pessoa com TEA, deve ser aplicada juntamente com o Estatuto da Pessoa com Deficiência, homologado em 2015 - Lei nº 13.146/2015, que avança no sentido de tratar a deficiência como uma característica que não impede o pleno exercício da capacidade civil de uma pessoa. Além disso, assegura os direitos fundamentais das pessoas com deficiência. No que tange à educação, estabelece que esta deve ser de inclusão plena em todos os níveis educacionais, de modo a garantir o aprendizado ao longo de toda a vida, permitindo o alcance do máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

No entanto, apesar de ser contemplada nos documentos legais, a efetivação da inclusão depende de políticas públicas que promovam, entre outras coisas, a formação continuada docente para que possam utilizar estratégias didáticas e de práticas colaborativas de coeducação entre os professores especialistas que atuam na AEE e nas classes regulares. Geralmente, os docentes das classes regulares não possuem capacitação para atuar junto aos estudantes com TEA.

[7] Centros de Atenção Psicossocial (CAPS).

Quando voltamos nossos olhares para a os micro dados do Censo Escolar da Educação Básica podemos observar que ocorreu um aumento de 37,27% no número de estudantes com TEA em classes regulares em 2018, quando comparado ao ano de 2017, passando de 77.102 para 105.842, somando as instituições públicas e privadas (INEP, 2019). Destaca-se que os dados relativos a esse público escolar puderam ser coletados a partir de 2009, tendo como referência de base o ano de 2008, no qual as pessoas com TEA estavam contempladas no conjunto de estudantes com TGD - Autismo; Síndrome de Asperger; Transtorno Desintegrativo da Infância; Síndrome de Rett.

Não se deve desconsiderar que o aumento efetivo constatado no número de matrículas pode estar associado diretamente à medida punitiva prevista para o gestor, vide art. 7º da Lei nº. 12.764/2012, caso este se recuse a dar acesso à educação. Outro dado identificado refere-se ao decréscimo no número de matrículas de estudantes com TEA nas séries finais do Ensino Fundamental quando comparadas com o das séries iniciais do mesmo ciclo. Essa diminuição ainda é mais acentuada quando se compara com as matrículas do Ensino Médio. Em relação a esse dado, Lima e Laplane (2016), ao realizarem um estudo nas escolas municipais de Atibaia, onde acompanharam a trajetória de 96 estudantes com TEA, concluíram que a rede estadual não tem condições de ofertar os mesmos recursos que a rede municipal, o que poderia ser considerado como um fator para a evasão escolar – no caso específico da respectiva pesquisa, somente seis estudantes conseguiram concluir o Ensino Médio.

Esse cenário parece implicar negativamente no que é proposto pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência, pois seus dispositivos legais não são contemplados, seja no que diz respeito à inclusão plena em todos os níveis educacionais, que contempla as etapas da Educação Básica, seja no aprendizado efetivo que aprimore a pessoa com TEA nos aspectos pessoais e profissionais, com perspectivas de autonomia e independência funcional com vista à qualidade de vida.

Sendo assim, a ressignificação da diversidade perpassa as políticas públicas, portanto, no sentido de assegurar a inclusão social e, consequentemente, escolar, enquanto ação pedagógica e socio-

política que garanta os direitos da pessoa com TEA à educação de qualidade. Implica numa transformação estrutural e conjuntural dos processos educacionais para que esses estudantes tenham suas especificidades atendidas.

Uma instituição educacional inclusiva tem como prerrogativa principal a valorização da diversidade por meio da proposição de que todas as crianças têm capacidade para aprender, como também devem coparticipar da convivência escolar e da sociedade. Nesse sentido, a escola deve se atentar para a construção de um projeto político-pedagógico que contemple a educação especial como uma modalidade de educação escolar regular "[...] promovendo, entre outros serviços, o atendimento educacional especializado (AEE) aos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação" (INEP, 2019, p.5).

Para tal, o currículo, o processo de avaliação e as práticas pedagógicas devem ser heterogêneas de maneira que atendam a todos com educação de qualidade. Vale destacar que não é obrigatória a apresentação do laudo médico ou declaração do Transtorno do Espectro Autista (TEA) para o acesso ao atendimento educacional especializado e ao planejamento das ações educacionais visando à aprendizagem desses estudantes, pois o MEC defende que o direito à educação está alicerçado em princípios pedagógicos e não clínicos, que visem o

> Desenvolvimento de funções cognitivas. Organização de estratégias que visam ao desenvolvimento da autonomia e à independência do aluno diante de diferentes situações no contexto escolar. A ampliação dessas estratégias para o desenvolvimento dos processos cognitivos possibilita maior interação entre os alunos, o que promove a construção coletiva de novos saberes na sala de aula comum. Desenvolvimento de vida autônoma. Desenvolvimento de atividades, realizadas ou não com o apoio de recursos de tecnologia assistiva (TA), visando à fruição, pelos alunos, de todos os bens sociais, culturais, recreativos, esportivos, entre outros, e de todos os serviços e espaços disponíveis no ambiente escolar, com autonomia, independência e segurança (INEP, 2019, p.9)

Como o TEA engloba uma diversidade de pessoas em diferentes condições, é importante ressaltar que não existem duas pessoas em condições de autismo iguais, por isso, a individualidade na aprendizagem deve ser a principal tônica para atender às diferentes necessidades educacionais. A personalização da trilha de aprendizagem, que deriva de uma flexibilização curricular, precisa ser garantia não só para a aprendizagem efetiva dos estudantes com TEA, mas de todo o segmento discente.

A compreensão do TEA permite a superação de preconceitos percebendo-o como características de determinadas pessoas e não como sentenças associadas ao *déficit* de ser humano. Assim, faz-se necessário efetivar a desformatação do que se entende por um padrão normal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando nos debruçamos sobre o cenário das práticas educacionais cotidianas voltadas para o TEA, podemos perceber que o país parece caminhar com passos cada vez mais firmes na direção da produção de um arcabouço legal que sustente a abordagem das pessoas com TEA a partir de suas singularidades e em detrimento da utilização de padrões que as enquadrem em um modelo binário de dentro e fora, de positividade e capacidade. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Lei nº 11.494 (2007), a Portaria nº 948 que dispõe sobre a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei nº 12.764/2012) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) são exemplos significativos desse processo de desconstrução de um modelo biomédico.

Por outo lado, significativos são os indícios a apontar que muito ainda precisa ser feito na área educacional no sentido da descons-

trução de uma atitude normalizadora na abordagem das pessoas com TEA. O aumento no número de matrículas de estudantes com TEA, número este que pode estar associado às medidas punitivas cabíveis diante da recusa institucional da efetivação das respectivas matrículas, não pode excluir, por exemplo, a necessidade de qualificação docente para a atuação com tais alunos. Os números frágeis trazidos por Lima e Laplane (2017) parecem apontar para uma realidade educacional cotidiana ainda carente de estrutura que materialize as normatizações legais.

As leis atuais, portanto, podem ser consideradas como aliadas importantes na construção de um modelo mais inclusivo e menos normalizador na abordagem da pessoa com TEA, focalizando nas potencialidades singulares desta. Entretanto, conforme abordamos anteriormente, a deficiência deve ser compreendida como um fenômeno de ordem relacional e não apenas individual, passando por uma dificuldade do social em lidar com o diverso. Desse modo, os números frágeis que ainda se impõem parecem insinuar a existência de barreiras à singularidade ainda atuantes, dificuldades presentes no cotidiano escolar a impedir aquilo que as leis, no papel, preconizam no seu todo.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e revoga o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Seção 1, p. 12.

BRASIL. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Lex:* Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em 08 de nov. de 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 14 nov. de 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.764,** de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Seção 1, p. 2.

BRASIL. **Lei nº 13.146,** de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Seção 1, p. 2. 19. Glossário da Educação Especial Censo Escolar 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n° 948/2007**. Diário Oficial da União, Brasília, 09 out. 2007. Seção 2, p. 10. 2007.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 9-176.

COELHO, M. T. Á. D.; ALMEIDA FILHO, N. de. Normal-patológico, saúde-doença: Revisitando Canguilhem. **PHYSYS, Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro (9) 1, 13-36 – 1999.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2018** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6386080>. Acesso em: 10 nov. 2019.

LIMA, S. M.; LAPLANE, A. L. F. de. Escolarização de Alunos com Autismo. **Rev. bras. educ. espec**., Marília, v. 22, n. 2, p. 269-284, jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000200269&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 ago. 2019.

PEREIRA, R. Diversidade funcional: a diferença e o histórico modelo de homem-padrão. **História, Ciências, Saúde –**

Manguinhos, Rio de Janeiro, v.16, n.3, jul.-set. 2009, p. 715-728. 2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702009000300009. Acesso em: 10 ago. 2019.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2010. p. 15-55.

SANTOS, V.; ELIAS, N. C. Caracterização das matrículas dos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo por regiões brasileiras. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru, v. 24, n. 4, p. 465-482, dez. 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000400465&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 9 nov. 2019.

SILVA, S. C.; GESSER, M.; NUERNERG, A. H. A contribuição do modelo social da deficiência para a compreensão do Transtorno do Espectro Autista. **Revista Educação,** Artes e Inclusão. 2019. Disponível em http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/12897/pdf. Acesso em: 06 set. 2019.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Transtorno do Espectro Autista. **Manual de orientação**: Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento. 2019. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/Ped._Desenvolvimento_-_21775b-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2019.

CAPÍTULO **3**

3

DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: ANÁLISE SOBRE ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR

Adilson Pereira[1]
Carlos Eduardo Bozzeda Meira[2]

As discussões delineadas no presente texto têm como objetivo apresentar os resultados de um Estudo de Caso implementado em uma Instituição de Ensino Superior – IES que procurou conhecer como a IES adotou ações de intervenção física e atitudinais em conformidade aos marcos legais de acessibilidade e inclusão. Investigadas as bases legais que refletem a inclusão de alunos com deficiência, a partir da identificação de necessidades educacionais especiais, a pesquisa, que foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa nº CAAE 57491016.3.0000.5237, procedeu na aplicação de roteiro de entrevista com os responsáveis da área de gestão do núcleo de acessibilidade e do núcleo pedagógico da IES. Tendo por pressuposto as mudanças ocorridas nas instituições educacionais nos últimos anos e a necessidade de identificar os sujeitos com deficiência, a pesquisa objetivou subsidiar a confecção de produto com a finalidade de desenvolver estratégias de inclusão, em que se pressupõem intervenções nos currículos escolares e, principalmente, de comportamento. Para efeito de delimitação da investigação, tratou-se das questões

[1] Docente do Mestrado em Ensino de Ciências da Saúde e Meio Ambiente – MECSMA –- linha de pesquisa em Inclusão e Diversidade UniFOA – VR – Rio de Janeiro – Brasil adilsonfaetec@gmail.com
[2] Advogado, Mestrado em Ensino de Ciências da Saúde e Meio Ambiente – MECSMA – UniFOA – VR – Rio de Janeiro – Brasil - carloseduardomeira@gmail.com

relativas à inclusão de Pessoas com Deficiência (PcD) no Ensino Superior. De modo efetivo, o produto que foi proposto é um manual propositivo com a preocupação de desenvolver aprendizagem significativa junto aos discentes dos cursos da IES (Instituição de Ensino Superior), de modo que possam expressar a inclusão como competência atitudinal. Por fim, sabe-se que a inclusão exige ruptura e busca de alternativas, pois todos têm direito a alcançar um nível melhor de escolarização e um dos segmentos mais representativos da melhoria do nível de escolarização é o Ensino Superior, e a promoção da inclusão de PcDs no Ensino Superior representa a superação de uma parcela da população marcada pela vulnerabilidade social e concretização da cidadania.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A NECESSÁRIA RELAÇÃO ENTRE DIREITO E EDUCAÇÃO

Educação Inclusiva é um conceito abrangente que envolve não somente o processo de inclusão das PcDs que apresentam distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino ou em todos os seus segmentos, mas, fundamentalmente, o acolhimento de todas as diferenças possíveis entre as pessoas. O tema adquiriu relevo e centralidade nas últimas décadas, exatamente em função do agravamento das desigualdades e da escalada de inúmeras formas de discriminação social (FONTES, 1995 p.11).

Abrir as portas da universidade para aqueles que comumente são excluídos deste ambiente demanda alguns cuidados, já que, os alunos entram nas instituições, mas não encontram um local acolhedor. Normalmente, uma vez lá dentro, **há pouco para ser oferecido, não existindo condi**ções para acolher as dificuldades físicas ou especificidades destes alunos. Sobre essa questão, Bader Sawaia (2001), nos diz:

> A dialética inclusão/exclusão gesta subjetividades específicas que vão desde o sentir-se incluído até o sentir-se

> discriminado ou revoltado. Essas subjetividades não podem ser explicadas unicamente pela determinação econômica, elas determinam e são determinadas por formas diferenciadas de legitimação social e individual, e manifestam-se no cotidiano como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência. (2001, p. 09)

A inclusão implica uma mudança de paradigma educacional à medida que exige uma reorganização das práticas escolares, práticas essas que têm evidenciado a necessidade de adequações curriculares para poder atender às necessidades particulares de aprendizagem dos alunos. Essa reorganização deveria começar na forma como as Instituições de Ensino Superior capacitam seus docentes. Para Libâneo (2008): "A formação profissional é um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino" (p. 27). Nessa linha de raciocínio, Masetto (2003), complementa acerca da prática docente, que "todos os professores querem que seus alunos aprendam, mas nem todos estão atentos a algumas características do processo de aprendizagem" (Masetto, 2003, p. 169).

Masetto (2003), define bem a realidade que vivemos. O ofício do professor não se limita apenas a repassar informações para qualificar o indivíduo para uma determinada profissão, o professor tem um papel mais importante que o de confirmar ou não, que o de dizer certo ou errado às perguntas ou respostas do aluno. O professor deve estar ciente das questões que envolvem o seu aluno, principalmente no que concerne **à**s dificuldades e habilidades do mesmo. O cuidado na forma como o conteúdo didático é repassado deve estar em um plano superior ao próprio conteúdo, contribuindo assim com uma melhor aprendizagem por parte do aluno, nas palavras do autor:

> Recentemente, professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, de mestre ou doutor, ou apenas

> o exercício de uma profissão. Exige isso tudo e competência pedagógica, pois ele é um educador, alguém que tem a missão de colaborar eficientemente para que seus alunos aprendam, esse é seu ofício e compromisso. Para desempenhar bem esse papel, o professor necessita de uma formação pedagógica. (2003, p.15)

A Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e, em seu art. 39, nos diz que a educação conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Assim, o docente deve estimular seus alunos para o pensamento reflexivo, pois os profissionais também devem se comprometer com a formação pessoal de seus discentes. Destarte, a educação faz parte dos direitos fundamentais do homem, das necessidades básicas de todos, conforme é estabelecido na Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948), nos itens 1, 2 e 3 do art. 26, senão, vejamos:

Artigo 26. 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, est**á** baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

No Brasil, a educação está positivada na magna carta, em seu artigo 205, sendo um direito de todos e dever do Estado e da família, portanto reconhecida como Direito Social, inserida nos Direitos Fundamentais, *in verbis*:

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colabo-

> ração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Como se observa, a educação é para todos, incluindo-se as PcDs. A Educação como direito social demanda o exercício de outros direitos para ser efetivada na rotina destes alunos e a acessibilidade é um deles, de suma importância para efetivação da inclusão escolar.

Portanto, existe amparo legal no que tange à obrigação das escolas em receber esses alunos; porém, o acolhimento não deve ser apenas formal, pois, para cumprir com a obrigação legal, o aluno com deficiência deve ter condições efetivas de realizar integralmente suas potencialidades.

Neste viés, o professor, para conduzir com competência o processo de ensino aprendizagem, deverá ter uma sedimentada base teórica associada à sua prática docente. O educador Paulo Freire (1996) completa o raciocínio:

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser "educado", vai gerando a coragem. (FREIRE 1996 p. 45)

Se, por um lado, emergem dificuldades sobre como tornar viável a inclusão, seja do ponto de vista econômico ou político, por outro, não podemos desconsiderar que houve ganhos sociais ao reconhecermos os direitos humanos e a sorte de legislações protetivas e inclusivas deles decorrentes. Os direitos humanos são a base de fundamentação de vários autores que pensam a promoção da igualdade de oportunidades e essa perspectiva não se desvincula do espaço formal de educação, já que diversificar a população escolar pressupõe tratamento diferenciado aos alunos diferentes, criando igualdade de oportunidades aos incluídos no sistema formal educacional. Contudo, o desafio a ser transposto não se restringe ao campo da construção de legislações, pois sabemos que o não reconhecimento de direitos pode implicar em hábito; afinal, o aparecimento de certa legislação não significa, de imediato, mudança de compor-

tamento no seio social. Ao contrário, o ambiente social, pelo não reconhecimento do direito permitiria uma cultura cristalizada que teria dificuldades em reconhecer os direitos das PcDs.

Assim, face ao exposto, a discussão aponta que a mudança de comportamento frente às PcDs deve partir, dentre outros agentes, daqueles que atuam no sistema educacional. Essa perspectiva é compartilhada por Carlos Skliar, que diz:

A deficiência não é uma questão biológica e sim uma retórica social, histórica e cultural. A deficiência não é um problema dos deficientes ou de suas famílias ou dos especialistas. A deficiência está relacionada com a própria ideia da normalidade e com sua historicidade. (1999, p.18)

Os registros cotidianos, por vezes alardeados pelas mídias, expressam o desrespeito àquelas normas básicas relativas aos direitos desses sujeitos. Por exemplo, as vagas de estacionamento reservadas a deficientes físicos são, hodiernamente, ocupadas por outros. Há inúmeros outros exemplos, no trato da acessibilidade e da inclusão. Assim, nos parece relevante abordar a questão atitudinal, considerando-se ser promotora de mudanças significativas acerca da representação que construímos sobre as PcDs.

ANÁLISE DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR - IES: O NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Existem avanços significativos nos últimos anos em virtude das políticas públicas de inclusão, criando uma tendência de solidificação da cultura inclusiva no cenário educacional brasileiro, exigindo-se, portanto, novo referencial de Ensino para afirmar essa democratização.

A adequação dos espaços de Educação Formal à recepção de todos os alunos, de modo geral, ainda está em processo e, muito embora as legislações pertinentes a essa matéria já tenham estabelecido prazos

que foram esgotados e os processos de avaliação do INEP-MEC, no caso das Instituições de Ensino Superior – IES, tenham transformado a acessibilidade em requisito legal, sem o que a IES sequer pode funcionar legalmente, ainda há muito o que se fazer e transformar. Décadas de transformação atitudinal não decorrem da mesma celeridade com que presenciamos as transformações tecnológicas.

Tendo em vista o fato de a região em que se localiza a IES ser composta de 16 cidades, a pesquisa se restringiu à cidade de Volta Redonda, por ser um município com 261 mil habitantes, representando 25% da população total da região. A escolha da IES se deu em função de ser considerada instituição representativa dessa região, pois, dentre o conjunto de instituições, ela atende a 35% do contingente de estudantes universitários dessa área territorial.

No estudo de caso proposto, a IES participante da pesquisa possui Núcleo de Acessibilidade e Setor Pedagógico Institucional. O primeiro, viabiliza mudanças arquitetônicas na instituição, com vistas à inclusão de PcDs, tendo também como desafio possibilitar a inclusão como competência atitudinal na IES. Já o Setor Pedagógico Institucional (SPI), possui profissionais que atuam junto aos discentes e o corpo social da IES, mapeando e projetando ações em função do atendimento de discentes/docentes com deficiências.

A análise referente ao processo de acolhimento dos alunos PcD teve como base as entrevistas coletadas junto aos responsáveis pelo Núcleo de Acessibilidade e o Setor Pedagógico Institucional, em que foram analisadas as mudanças ocorridas na legislação acerca da inclusão de PcDs na Educação Básica e Superior nos últimos 10 anos e como essas impactaram a amostra representativa do estudo no período de 2008 a 2016. Verifica-se que a IES em questão passou a atender um número expressivo de alunos declarados PcDs, saindo de apenas 2 alunos, atendidos em 2008, para 114 alunos PcD atendidos em 2016. Isto representa uma significativa evolução do acesso de PcDs no Ensino Superior em relação às dificuldades de acesso e permanência em períodos anteriores. O certo é que se percebeu um aumento significativo da visibilidade social dessas pessoas, com vistas a ampliar a referida visibilidade no contexto do exercício profissional de várias áreas.

O Núcleo de Acessibilidade, desde a sua criação, tem realizado intervenções principalmente na parte **física** da instituição, adequando e construindo acessos, colocando sinalizações, para atender a NBR 90/50, no intuito de acolher e dar acesso ao ambiente universitário. O Núcleo delimitou sua atuação a três macroeixos que foram o procedimental, o atitudinal e o arquitetônico.

O campus universitário é um microambiente urbano que reflete a sociedade em escala menor, com todos os conflitos, inclusive no que tange à acessibilidade. Há uma população discente de aproximadamente 6.000 mil e uma população administrativa e de professores no de, aproximadamente, 1.000 pessoas, além da população que frequenta diariamente o campus para ser atendida nas clínicas que ofertam serviços à comunidade: medicina ambulatorial, nutrição, odontologia e fisioterapia.

A entrevista junto ao Núcleo de Acessibilidade demonstrou que a acessibilidade física é uma questão de tempo a ser plenamente adequada em todos os campi da IES, não bastando atender às exigências técnicas que a legislação impõe, já que a legislação não pode designar como desenvolver sensibilidade para as necessidades de quem utiliza os campi, sendo essa uma competência a ser continuamente promovida junto a docentes e discentes.

A IES possui equipamentos para facilitar a vida dos acadêmicos com algum tipo de deficiência, como o DOSVOX, que se destina a facilitar o acesso de deficientes visuais a microcomputadores. Com seu uso, é possível observar autonomia e motivação das pessoas com deficiência visual, tanto no estudo, trabalho ou interação com outras pessoas. Há também softwares de LIBRAS para facilitar a comunicação entre o professor e o aluno com deficiência auditiva.

O fato de alunos com deficiência participarem do ambiente universitário tem refletido como amadurecimento institucional na acolhida de pessoas com deficiência, como, por exemplo, o Curso de Educação Física já ter formado um aluno com tetraplegia. A análise das entrevistas demonstrou alinhamento às ações do Setor Pedagógico da IES, que é responsável pelo primeiro acolhimento desses estudantes, acompanhando-os até o final de sua estada acadêmica:

o acompanhamento se inicia na inscrição para o vestibular, quando o aluno com algum tipo de deficiência pode requerer atendimento diferenciado. Sendo aprovado no vestibular e ratificando, no ato da matrícula, a autodeclaração de alguma deficiência, em conformidade às que o Ministério da Educação e Cultura - MEC reconhece, a IES intervém de modo a oferecer apoio e acessibilidade. Há, todavia, "deficiências" que **não** fazem parte do acolhimento como prescrição legal, pois são resultantes de questões de natureza psicológica, como por exemplo, transtornos emocionais, síndrome do pânico, depressão, transtorno bipolar, e outras patologias que o discente reconheça como limitadora de sua atuação na IES. Para essas situações, o princípio da inclusão deve também ser adotado como base de atuação da IES.

Após a declaração do aluno informando sua deficiência, ele é convocado a comparecer ao núcleo apresentando suas necessidades. Quando o aluno não comparece, ele assina um termo, declarando que não necessita de atendimento diferenciado, pois há discentes que não querem ser reconhecidos como PcD, como afirmou na entrevista a coordenação do SPI. A alegação desses discentes está ancorada nos estigmas enfrentados por PcDs, e haveria, portanto, a tendência de disfarçar a deficiência, o que, em alguns casos, é realizado com sucesso. O núcleo tem percebido, contudo, que, em algum momento da vida acadêmica, esse discente procura o setor e declara seus prejuízos, pois a escala de dificuldades se acumula ao longo da vida acadêmica.

A pesquisa verificou que a IES não possui histórico acerca da realidade do aluno antes de ingressar na universidade. Assim, seria compreensível que ele não queira ser reconhecido como PNE para não ser discriminado.

Porém, a entrevista revelou que o grande problema a ser enfrentado é o que se refere à formação dos docentes, que seria marcada pela inexperiência no trato de discentes com deficiência: eles não têm convívio social, portanto não trazem para sua experiência de vida o convívio com outras pessoas com deficiência e, mesmo os que têm experiência com pessoas com deficiência, ainda assim,

não sabem como ensinar esse tipo de aluno, o que representa uma oportunidade para essa descoberta.

Para minimizar este problema, o núcleo tem adotado algumas posturas, como o desenvolvimento de cartilhas com a descrição de cada uma das deficiências em relação às quais se exige da IES o acolhimento. Nas palavras da coordenação entrevistada: Precisa da experiência, precisa "desestigmatizar". Há o reconhecimento de que, sendo o discente classificado em um tipo de deficiência presente também em outros discentes, ainda assim, ele é concebido como único, já que teria suas próprias peculiaridades.

Um exemplo estaria na deficiência auditiva, que tem o maior número de alunos atendidos com mesmo grau de deficiência e, ainda assim, eles são diferentes uns dos outros e necessitam de acolhimento diferenciado. Contudo, os alunos com deficiência partilham coisas em comum e, nessa perspectiva, uma cartilha e processo de capacitação podem servir de oportunidade para sensibilizar o corpo social da IES no trato das PcDs.

O novo, o diferente, o desconhecido pode ser um desafio, mas também pode representar uma ameaça para o professor, já que alguns não querem produzir uma avaliação diferenciada, mudar os critérios de avaliação, pois relatam que se sentem expostos. O núcleo analisa a ementa da disciplina, o conteúdo, como as aulas são preparadas e, por meio de estatística interna, cerca de 30% dos professores necessitaram de uma abordagem mais direta sobre como lidar com o discente com deficiência, verificando-se, após, menor resistência do docente no trato de destes discentes.

Destaca-se que o docente, ao perceber que sua acolhida está fazendo a diferença na vida do aluno, apresenta maior interesse por aprender como melhor acolher, e alguns fazem cursos de Libras para melhorar a comunicação; inclusive, a IES criou um curso de Libras para docentes e vários já realizaram a inscrição, bem como colaboradores da administração e das cantinas. No entanto, apesar de todo o esforço, a coordenação também reconhece que não se pode obrigar os professores a se inscreverem, já que o setor seria limitado para atender os quase 500 professores da IES. Assim, pri-

vilegia-se o atendimento aos docentes que procuram o setor a partir dos problemas que teriam vivenciado.

Outro ponto destacado pelo núcleo é o grande número de alunos com déficit cognitivo, o que em muitos casos inviabilizaria a conclusão do curso: eles ingressam no primeiro ano, no primeiro período, encorajados, mas depois percebem que não vão dar conta e acabam reprovando uma, duas, três vezes. Mesmo assim, decidem continuar e, às vezes, são muito encorajados pelos professores, pelos colegas, mas a deficiência cognitiva/ mental é muito mais do que dificuldade de aprender: ela é a incapacidade de abstrair, de gerar conceitos, de solucionar problemas, de identificar o que que se deve fazer, ou seja, representa um nível de complexidade intelectual que eles não alcançam, e então, o que se costuma dizer a eles é "não, você não pode, você não vai conseguir; desista e vá fazer outra coisa".

Na IES, a coordenação ressalta que dois casos, especificamente, marcaram muito, pois houve acompanhamento de perto, percebendo-se o sofrimento do aluno e da família de reconhecer que ele não conseguiria terminar a graduação: é perverso você dizer só depende de você, do seu esforço, que basta estudar que você consegue, já que a realidade (de verdade) não é assim. Todos nós possuímos limitações, temos que ter a consciência de até onde podemos ir; podemos ir nessa direção, mas há outras em que podemos ir mais além, nas quais não temos tanta limitação. O ensino superior não é, como vemos no cotidiano do trabalho, para todos, completa a coordenação entrevistada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa verificou que as conquistas provenientes do reconhecimento e amparo dos direitos das PcDs têm ampliado o acesso desse segmento da população à educação superior. Embora isso seja uma perspectiva positiva, ainda se configura longe do ideal, pois esse debate deve ser ampliado para que outros segmentos sociais possam participar, fornecendo sua contribuição. A formação do profissional em nível superior, exige prática profissional, esten-

dendo-se o acolhimento aos campos de estágio, empresas e instituições que não foram preparadas para esse tipo de discente.

O resultado das entrevistas revelou, como análise, que não basta a adequação dos espaços de ensino para que a inclusão escolar ocorra; é preciso que haja, igualmente, adequações nos recursos pedagógicos e a capacitação do corpo docente e gestor. Considerando que a acessibilidade não se refere apenas à estrutura física de uma IES, mas envolve também transporte, recursos didáticos e tecnológicos, ainda há muito o que avançar e, esse avanço deve ser feito por toda a sociedade, talvez pelo protagonismo das Escolas e Instituições de Ensino Superior como mediadoras deste processo.

Historicamente, vivenciamos a transformação paradigmática, fazendo-nos acreditar que a inclusão, no ensino superior, já é uma realidade que se consolida a cada dia e que há muito ainda a ser feito, sobretudo a partir de pesquisas que propiciem melhor conhecimento da realidade prática vivenciada pelos discente e docentes com e enfrentadores da deficiência. Ainda é cedo para colhermos o bem social que a inclusão pode propiciar às instituições como um todo, mas ao dizer de muitos, caminhando se faz o caminho, sem perder de vista o modelo de sociedade que se pretende atingir: mais acolhedora, mais democrática, mais inclusiva.

REFERÊNCIAS

AWAIA, B. B. **As Artimanhas da Exclusão** - análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2a ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em 10 de out. de 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 08 de nov. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros curriculares nacionais:** Adaptações Curriculares. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 09 de nov. de 2019.

BRASIL. **Lei Brasileira de inclusão da pessoa com deficiência**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 12 de nov. de 2019.

FONTES, V. Capitalismo, Exclusões e Inclusão Forçada. **Tempo**, Rio de Janeiro. vol. 2, n 3, p. 34-58, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBANEO, J. C. **Didática.** 28ª reimpressão. (Coleção Magistério. Série formação do professor). São Paulo: Editora Cortez, , 2008.

MASSETTO, M.T. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus Editorial, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 07 de nov. de 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 09 de novembro de 1975. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso em: 07 de nov. de 2019.

SKLIAR, C. A Invenção e a Exclusão da Alteridade “Deficiente” a partir dos Significados da Normalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, 1999.

CAPÍTULO 4

INGLÊS PARA SURDOS: POR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Vilson Rodrigo Diesel Rucinski[1]
Graciele Aparecida da Silva[2]

A história da educação para pessoas surdas no contexto brasileiro iniciou-se no Brasil imperial, em meados do século XIX, com a criação de instituições de ensino para pessoas cegas e surdas. Essas instituições apresentavam o modelo vigente na Europa até então, em que essas pessoas se encontravam excluídas da sociedade, enclausuradas nas instituições de ensinos. Esse paradigma permaneceu até metade do século XX, quando o modelo de institucionalização de doenças mentais e de pessoas com deficiências em geral passou a ser questionado e criticado pelos movimentos sociais que eclodiam no ocidente. A partir de então, percebeu-se a necessidade de construir modelos de ensino para pessoas com deficiências que as incluíssem e integrassem nas práticas em sociedade, com políticas públicas e modelos de ensino-aprendizagem inclusivos e não excludentes (BRASIL, 2004).

Em virtude das crescentes demandas da sociedade contemporânea e dos processos sociais que constantemente transformam nos-

[1] Mestre em Estudos de Linguagens (PPGEL-UTFPR), doutorando em Tecnologia e Sociedade (PPGTE), professor no Centro Universitário Vale do Iguaçu (Uniguaçu). E-mail: dieselrodrigo@gmail.com
[2] Pós-graduanda em Didática e Docência do Ensino Superior (Uniguaçu). E-mail: gracielebia@hotmail.com

sas práticas de ensino e aprendizagem, também se desenvolveram ferramentas digitais que auxiliam o processo de ensino-aprendizagem e propiciam um ambiente educacional que efetive, na prática, esse processo de inclusão de alunos surdos.

Considerando estas constatações, o professor de língua estrangeira de turmas inclusivas pode, a partir do uso de ferramentas digitais, promover um ambiente de ensino-aprendizagem onde os alunos surdos consigam, de fato, sentirem-se incluídos nas atividades propostas, fazendo-os agentes ativos no processo educacional. Dessa forma, o presente artigo propõe, a partir de um levantamento teórico, práticas docentes onde há a utilização de recursos tecnológicos digitais, as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), como meios facilitadores do processo de ensinar e aprender, a fim de incluir, efetivamente, o aluno surdo nas aulas de Língua Estrangeira.

Dessa forma, o artigo desenvolve-se da seguinte maneira: em um primeiro momento, será abordado o próprio uso da tecnologia em sala de aula, bem como as novas TICs, a fim de contextualizar termos e práticas que compõem o cerne deste trabalho. Em seguida, o ensino de inglês para alunos surdos será tratado de maneira mais elaborada, a partir de um levantamento teórico-bibliográfico em relação ao tema. Por fim, uma breve análise da ferramenta *Hand Talk*, apresentando possibilidades de práticas docentes para aulas de língua estrangeira, especificamente o inglês, em salas de aula inclusivas.

AS NOVAS TECNOLOGIAS E A PRÁTICA DO ENSINAR NA CONTEMPORANEIDADE

Para compreendermos a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação em sala de aula, é importante, primeiro, compreendermos o que consideramos como "tecnologia". Tecnologia pode ser definida, genericamente, como atividade socialmente organizada, baseada em planos e de caráter essencialmente prático. Compreende, portanto, conjuntos de conhecimentos e informações utilizados na produção de bens e serviços, provenientes de fontes diversas, como descobertas científicas e invenções, obtidas por meio

de distintos métodos, a partir de objetivos definidos e com finalidades práticas. Sendo assim, tecnologia caracteriza-se como o uso que fazemos dos conhecimentos que adquirimos através das descobertas da ciência na construção de nossos aparatos tecnológicos e sistemas de produção e serviços.

Do momento em que o primeiro ser humano conseguiu controlar o fogo para uso próprio até o marco histórico do primeiro homem pisando na lua, a cultura e a organização sociopolítica da humanidade sempre se desenvolveu ao lado da tecnologia. De acordo com as demandas dos homens, e do acúmulo de conhecimentos adquiridos pelos sábios de gerações anteriores, novas maneiras técnicas e maquinários se desenvolveram e ajudaram a constituir nossas organizações sociais (PINTO, 2005).

Por isso, a tecnologia, apesar de fator determinante para grande parte das mudanças ocorridas na humanidade, não deve ser vista como o único e principal combustível dessas transformações. O homem e suas relações é o que constituem, primordialmente, essas alterações socioculturais, sendo a tecnologia apenas uma das peças desses mecanismos que movimentam a sociedade. Ao falarmos do mundo contemporâneo, é errôneo afirmar com certeza que todos os aspectos de nossa vida estão se modificando por influência única das novas tecnologias informacionais. De fato, uma boa quantidade das nossas práticas sociais estão, de certa forma, migrando para espaços digitais, porém, isso não se dá somente pelas tecnologias, mas também por mudanças sociais mais amplas.

Diante disto é importante ressaltar que, ao falarmos sobre "novas tecnologias", estamos nos referindo a elementos que abrangem muito mais que os artefatos em si. Para Levy (1998), ao nos referirmos às tecnologias contemporâneas, como computadores, por exemplo, estamos nos referindo a todo um contexto sociocultural e histórico, bem como a todas as práticas do ser humano, que se materializam em dispositivos digitais e eletrônicos que se constroem a partir dessas práticas.

Diante das considerações acima, devemos pensar que o processo de ensino-aprendizagem, enquanto prática humana, também é um elemento que está se transformando em processo paralelo ao

das tecnologias de informação e comunicação. É comum pensarmos, enquanto docentes, que somente a escolha e o uso de determinadas tecnologias em sala de aula já são suficientes para que a prática do ensino seja transformada. Esse pensamento determinista das tecnologias, porém, deixa de lado os principais elementos que compõem uma sala de aula: o professor, o aluno e o próprio saber a ser construído. Barton e Lee (2015) afirmam que as tecnologias por si só não promovem mudanças nenhumas, ou seja, nossas práticas não são determinadas pelos artefatos que utilizamos. Não há como haver mudança sem que os homens deem sentidos para essas tecnologias em seus determinados contextos. É nesse contexto amplo, onde diversas instituições e práticas estão se modificando, que nossas práticas educacionais também precisam ser repensadas de forma que se adequem a esse contexto.

Para uma educação que compreenda o contexto atual e contribua para a construção do saber dos discentes em conjunto aos seus professores, a implementação das "novas tecnologias" é vista como um caminho natural. Porém, além do desafio de acrescentar essas práticas de maneira transformadora, sem a visão determinista de que apenas a ferramenta já modifica nossa prática por si só, precisamos compreender os diferentes espaços de ensino-aprendizagem e os diferentes contextos nos quais o professor está envolvido.

Após essa breve abordagem do conceito de tecnologia e da relação desta com nossas práticas diárias, incluindo as práticas educacionais, no capítulo subsequente será abordado, com mais afinco, o contexto do ambiente de ensino-aprendizagem de língua estrangeira para surdos, especificamente da língua inglesa.

ENSINO DE INGLÊS PARA SURDOS

Um dos principais desafios do professor de língua estrangeira, em específico da língua inglesa, em salas de aula inclusivas, é estabelecer e propiciar um ambiente educacional no qual tanto os alunos surdos quanto os alunos ouvintes sintam-se parte do processo de ensino-aprendizagem, cuidando para estabelecer um ambiente inclusivo, e não exclusivo, para os alunos surdos.

Souza (2014) contextualiza e caracteriza a pessoa surda como aquela que tem perda total ou parcial da audição; sendo assim, o surdo, devido a esta particularidade da perda auditiva, independente do grau, percebe de forma mais ampla o mundo através das vivências visuais. Apesar de utilizar a língua de sinais para a sua comunicação, o surdo precisa da língua portuguesa na modalidade escrita, já que a escrita da língua de sinais, a qual será discutida mais adiante neste trabalho, ainda está em processo de construção e é pouco conhecida.

A legislação que regulamenta a educação escolar de surdos no Brasil é bem recente, e tem cerca de dezessete anos, com a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, a qual estabelece, além da normativa legal acerca dos direitos e da formação do surdo, a LIBRAS como segundo idioma oficial do Brasil (Decreto nº5.626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436 que dispõe sobre a Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000). Posterior a isso, adaptações foram sendo feitas de acordo com as necessidades observadas, conforme o conceito de um ensino mais inclusivo, democrático e plural, que vem sendo construído na sociedade brasileira. Vislumbra-se a necessidade de se compreender que estas "adaptações" não devem ser apenas legais, mas também decorrentes da atuação docente, ou seja, deve ser feitas a partir da busca por estratégias adequadas à inclusão efetiva que é tão necessária em todas as áreas, especialmente na educação de surdos, a qual demanda especificidades considerando a vida escolar destas pessoas, que em decorrência de diversos níveis de surdez, captam informações e compreendem o mundo à sua volta de maneira diferenciada, principalmente quando se trata do ensino-aprendizado de línguas.

Souza (2009) descreve em seu livro "*The Book Is Not on the Table*", que nem sempre a língua portuguesa é tão familiar ao sujeito surdo assim como imaginamos, e pode ser vista muitas vezes de forma negativa, trazendo em si a ideia e o passado histórico de imposição dos ouvintes sobre a comunidade surda. Neste caso, a língua portuguesa, na maioria dos casos, não é a língua materna do surdo que nasceu com esta condição auditiva, portanto, se considera a mesma como L2. Sendo assim, é válido perceber o estudo do

ensino-aprendizagem de língua inglesa para surdos com a seguinte perspectiva de Souza:

> [...] na aprendizagem de uma L3, os aprendizes surdos brasileiros, além da L1 (LIBRAS), podem contar com mais uma língua-suporte: a língua portuguesa, sua segunda L2. Um dos resultados foi constatar que os sujeitos surdos utilizam a língua portuguesa como apoio no aprendizado do inglês. Ao final da pesquisa de mestrado, questionamo-nos se isso ocorre devido às semelhanças entre essas línguas, tais como: ambas serem de mesma modalidade (oral-auditiva); ambas serem línguas não maternas para os surdos (o que pode promover a transferência de estratégias de aprendizagem e de comunicação em L2); e ambas serem utilizadas em meio escrito pelos surdos (o que pode proporcionar a transferência de estratégias de letramento) (2008, p.31).

A partir da análise acerca da aprendizagem de línguas por parte da pessoa surda, vale ressaltar que a observação do ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira (LE) ou L3 em turmas inclusivas exige a mediação do ensino de modo a valorizar a cultura e as necessidades dos alunos inclusos neste processo; como é sabido, a pessoa surda é extremamente visual quando da recepção de informações e do aprendizado em geral; desta forma, sua aprendizagem em relação à língua inglesa, no caso de surdez bilateral profunda ou total, não se dará contando com a habilidade do *listening*, priorizando, portanto, a aprendizagem basicamente da língua em sua forma escrita, como já acontece com o português. Neste caso, são perceptíveis e inúmeros os desafios encontrados pelos surdos para que possam aprender inglês de forma satisfatória.

A utilização de imagens como ferramentas de auxílio no ensino de inglês para surdos é um recurso que deve ser bem explorado pelo docente, pois, desta forma, a contextualização do conteúdo se dará por meio da associação com a realidade ou a aplicabilidade do vocabulário ou expressões ensinadas/aprendidas.

> A necessidade dos multiletramentos dos surdos é ainda anterior ao surgimento das novas tecnologias e a possibilidade de uso de diferentes linguagens na construção de um texto vai de encontro à visualidade fundamental na aprendizagem dos surdos, e à pedagogia visual, em específico, a qual se caracteriza como um dos elementos fundamentais na efetivação de práticas educacionais bilíngues, na medida em que pode sustentar a aprendizagem dos surdos em um tripé formado por texto, imagem e vídeo. (MARTINS e DE MATOS LINS, 2015, p. 193-194)

Outro fator de suma relevância acerca desta temática no processo do modelo de ensino inclusivo é a consideração da língua materna, ou principal, utilizada pelo surdo, no caso a LIBRAS, de modo a buscar para tal, multiletramentos visuais. Hodiernamente, entende-se que o bilinguismo é o meio ideal para a mediação do ensino a pessoas surdas; entretanto, na grande maioria das vezes, os únicos conhecedores da língua de sinais numa sala "inclusiva" são o aluno surdo e o seu intérprete de LIBRAS. Neste caso, considerando que o docente de língua inglesa, o qual é o responsável pela elaboração e avaliação das atividades, não conheça a LIBRAS nem a cultura da comunidade surda, destaca-se a necessidade da busca por estratégias e alternativas para que a educação do surdo na disciplina de língua inglesa não seja negligenciada. Portanto, o uso da tecnologia, neste caso, se apresenta como uma possibilidade facilitadora da mediação do ensino.

AS NOVAS TECNOLOGIAS NAS AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA SURDOS

> Quando se fala em tecnologia, é possível que a primeira coisa que seja pensada seja todo aquele aparato tecnológico digital; no entanto, refere-se muito mais propriamente às práticas/técnicas de se fazer algo do que às ferramentas utilizadas para tal, sendo que a própria etimologia da palavra remete a este segundo conceito, já que o vocábulo "tecnologia" é original do grego antigo, vindo de *τέχνη*

> *(tékhnē)*, que tem como significado técnica, juntamente a *λόγος (lógos),* que se caracteriza como razão, argumento, discussão; ou seja, tecnologia é o conjunto de práticas, razões para se chegar a uma técnica específica de algo e, como o sufixo "-logia" também pode ser interpretado como ciência, pode-se considerar que "tecnologia" seja a ciência de transformar algo, de aperfeiçoar a técnica de meio ou feitio. Desta forma, entende-se também como tecnologia de ensino de inglês para surdos as estratégias utilizadas como facilitadoras da mediação do conhecimento para com o aluno surdo, seja utilizando ferramentas digitais ou aparatos analógicos. (GRISPUN, 2001)

Para Paulo Freire (1996), o papel do professor em sala de aula não é apenas o de transferir o conhecimento para seus alunos, mas o de propiciar e favorecer mecanismos para que o aprendiz possa construir seus próprios saberes. Dessa forma, o conhecimento não deve ser repassado de forma unilateral; ele deve construir-se bilateral e transversalmente. A partir desta perspectiva, o docente não deve ser entendido como alguém que detém todo o conhecimento: ele deve mediar e orientar as relações da tríade do processo educacional (o docente, o discente e o saber), e esta mediação pode ser realizada de forma facilitadora. Sendo assim, a utilização adequada e consciente das tecnologias disponíveis na mediação estratégica de ensino do inglês em salas de aula do ensino regular público inclusivo que contêm alunos surdos é necessária pra uma frutífera e efetiva construção do conhecimento e dos processos de aprender e ensinar.

É uma prática comum dos docentes de língua inglesa utilizar pequenos vídeos e animações com diálogos, o áudio em inglês e uma legenda em português para aprimorar o ensino do inglês em sala de aula de forma contextualizada a situações cotidianas. Nestes casos, a desvalorização da cultura do surdo ocorre quando a língua dele não está inserida no processo, na atividade em si. Neste caso, por que não apresentar a este surdo, uma "legenda" em LIBRAS? Este tipo de atividade, com imagens, movimento e associação à realidade, que utiliza novas Tecnologias de Informação e Comunicação, como TVs e computadores, é uma maneira eficiente para o

ensino em geral, e entende-se que elas também são mais atrativas ao aluno surdo e suas condições visuais de aprendizagem. Desse modo, é possível aliar a tecnologia por meio de ferramentas digitais, com a tecnologia estratégica da prática de atividades escolares a fim de driblar os desafios do ensino-aprendizagem de inglês para surdos.

Para que o aluno surdo se sinta realmente incluído, é fundamental que ele participe ativamente das atividades em grupo, das apresentações em forma de seminários e será de grande valia para o professor de língua inglesa trazer, sempre que puder, o mesmo formato de atividade, no qual conste as três línguas utilizadas no processo de ensino proposto, a saber, o português, o inglês e a LIBRAS, associado a imagens conforme possível e distribuindo esta atividade igualmente para toda a turma.

Os recursos tecnológicos digitais que podem ser considerados auxiliares para as estratégias de ensino voltado a alunos surdos são os aplicativos/softwares e, em alguns casos, TVs, computadores, equipamentos de *data show*, entre outros. Através da junção da ferramenta digital com a estratégia do docente, é possível elaborar atividades realmente inclusivas, tal qual o exemplo a seguir:

> Esta suposta atividade trata-se de uma aula interativa/explicativa sobre as profissões, na qual, através de *PowerPoints* ou *Flashcards* com imagens da profissão a ser apresentada para a turma, o professor de inglês, mostrando a imagem, pronunciaria a referida profissão em inglês, ao passo que o intérprete demonstraria o sinal dela em LIBRAS e, em seguida, seria solicitado que a turma repetisse o sinal em LIBRAS da profissão que aparece na imagem juntamente com a pronúncia dela em inglês - no caso do aluno surdo, somente o sinal em LIBRAS equivalente. Em seguida, o professor soletraria a palavra que representa a profissão, também em inglês, ao mesmo tempo em que o intérprete pode soletra-la em LIBRAS. Desta forma, pode-se observar que a turma estaria repetindo o sinal e a oralidade de acordo com suas possibilidades. Por fim, a atividade poderia ser efetivada de forma escrita no caderno para uma melhor

> memorização; sendo assim, o processo seria interativo, chamando a atenção do aluno surdo para o aprendizado do inglês, bem como dos ouvintes para com a LIBRAS e, caso o aluno surdo fosse *oralizado*, poderia participar também do *speaking*. Em algumas situações, o professor pode se utilizar do alfabeto da LIBRAS direto no seu computador, baixando-o pela internet e adicionando-o à sua lista de formatos de letras no *Word,* ou, até mesmo, se for do conhecimento do aluno surdo e do professor, pode ser utilizado o *Sign Writing*, que é um sistema de escrita da língua de sinais, a datilologia de conhecimento e disseminação por parte de STUMPF (2010) que é surda, profissional da área da computação da Escola Especial Concórdia. (SILVA, 2019)

Outro meio de explanar conteúdo e apresentar atividades como a do exemplo acima seria através da utilização de aplicativos que oportunizem a prática do conhecimento acerca da língua de sinais, para que a cultura da comunidade surda fosse considerada e utilizada durante o processo. No próximo capítulo desta pesquisa, será apresentada a utilização de uma ferramenta digital criada especificamente para fins didáticos na educação para surdos, o aplicativo *Hand Talk*.

APLICATIVO *HAND TALK* PARA AUXÍLIO EM SALAS DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Conforme citado outrora, existem aplicativos/softwares que podem servir como ferramentas de auxílio para o docente nas aulas de língua inglesa em turmas inclusivas que contenham alunos surdos em seu quadro de discentes, e um exemplo de aplicativo gratuito e de fácil compreensão é o *Hand Talk*, que, quando solicitado, reproduz em LIBRAS o que se escreve e o que se fala. Este software 100% brasileiro, criado por Ronaldo Tenório em 2012, oferece a imagem de um personagem em 3D chamado Hugo, que interpreta as palavras e frases requisitadas. Grandes empresas como Bradesco e Avon já utilizam esta startup em seus sites de forma a cumprir

com as leis de inclusão. É facilmente visível que este aplicativo, assim como outras ferramentas tecnológicas existentes, podem servir como estratégias de ensino. Como citado anteriormente, há a real necessidade de se inserir a LIBRAS no processo de ensino da língua inglesa para que a compreensão seja mais efetiva. Neste caso, tecnologias como este aplicativo fornecem essa possibilidade de forma gratuita, basta dispor de um computador, uma projeção na parede e internet. Caso não haja tudo isso na escola, o docente pode elaborar seu plano de aula em outro local, e, utilizando as traduções recebidas do aplicativo, posteriormente pode produzir um vídeo ou uma pequena animação com uma gravação sua mesmo, ou até mesmo do intérprete de LIBRAS, que pode mostrar sua imagem interpretando no canto superior do vídeo, ou, na ausência destas possibilidades, é possível elaborar, de forma estratégica, um miniteatro dublado e legendado em sala de aula que simule o aplicativo, de maneira que todos participem: o docente de língua inglesa, o aluno surdo, o intérprete de LIBRAS e os alunos ouvintes. Enfim, inúmeras são as possibilidades do ensino facilitador se utilizar de técnicas ou tecnologias digitais, e a internet pode ser uma grande aliada deste processo, conforme cita Tavares (2014, p. 1049):

> Com as novas tecnologias, tornou-se muito mais acessível, por exemplo, registrar em vídeo alguém se expressando em LIBRAS ou incluir uma janela com a interpretação em língua de sinais de vídeos feitos originalmente em outras línguas, facilitando, assim, a comunicação à distância feita em língua de sinais.

Vale considerar ainda, que o aplicativo *Hand Talk* pode ser utilizado como uma ferramenta de aproximação entre os alunos em sala de aula, uma vez que os ouvintes podem utilizá-lo para aprender sinais que poderão utilizar no diálogo com os colegas surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível perceber, com as breves considerações apontadas no decorrer deste trabalho, que a educação inclusiva não é um processo simples e fácil de ser desenvolvido, porém deve ser buscado pelos docentes que consideram a educação como um processo dialógico, em que o professor deve não somente repassar o conhecimento, mas fornecer subsídios e possibilidades dos alunos construírem e se tornarem elementos ativos na tríade professor-conhecimento-aluno.

Esse desafio torna-se ainda mais evidente em salas de língua estrangeira, especificamente a língua inglesa, onde o professor precisa desenvolver habilidades de *listening* e *speaking* com os alunos. Para que todos os alunos se sintam incluídos, é preciso desenvolver atividades que abranjam não apenas os alunos ouvintes, mas também os alunos surdos e é possível utilizar recursos tecnológicos digitais para efetivar essa inclusão, sejam eles aplicativos e sites de redes sociais ou ferramentas criadas com propósitos específicos para surdos, como o aplicativo *Hand Talk*, por exemplo.

Oliveira (2014) contextualiza que as pesquisas nas áreas sociais contribuem para com a busca e compreensão de particularidades específicas, tendo como exemplo a inclusão dos alunos surdos no contexto educacional regular. Portanto, trabalhos neste âmbito são relevantes para que a percepção de mundo daqueles tidos como "diferentes" seja vista como relevante.

É visto que se faz urgente e necessária a consolidação de um ensino bilíngue e plural para que haja inclusão real no que concerne à educação de surdos no Brasil, principalmente em relação ao ensino da língua inglesa, a qual se apresenta para o surdo como mais um idioma a ser aprendido sem a prática da audição. O multiletramento tecnológico vem ao encontro desta necessidade de modo que oportuniza as práticas estratégicas de maneira ampla. Sendo assim, é possível perceber que a tecnologia enquanto ferramenta auxiliar do processo de ensino se demonstra como um meio pedagógico e "oportunizador" da interação social, já que, em termos de internet, por exemplo, isso se torna muito mais possível, considerando a ver-

satilidade da comunicação entre as pessoas, conforme Lima:

> O que as novas tecnologias parecem mais ter a oferecer para surdos são as oportunidades de usar a forma escrita das línguas orais interativamente, primeiro nos *chats* e *e-mails*, e, mais recentemente, nos torpedos dos telefones móveis. Sem dúvida, o português que os surdos usam nesses novos meios interativos não é o português padrão: ele combina as particularidades do português "surdo" com as particularidades do português dos *chats* dos jovens. Mesmo assim, a interatividade traz uma nova dimensão para a relação do surdo com a língua oral. (LIMA, 2009, p. 218).

Novas ferramentas e aplicativos são criados diariamente a fim de facilitar a comunicação de pessoas surdas com pessoas ouvintes, pois, embora a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) seja, concomitantemente ao português, língua oficial no Brasil, ainda é pouco difundida para a população em geral e iniciativas como estas sempre se fazem necessárias.

Por fim, este breve artigo de cunho introdutório e bibliográfico abre possibilidades para futuras pesquisas na área de ensino de língua estrangeira para surdos, e não somente a língua inglesa, visto que este é um campo emergente que ainda está se desenvolvendo e possibilita diversas reflexões e ponderações.

REFERÊNCIAS

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem *online*:** texto e práticas digitais. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva:** v. 1: a fundamentação filosófica / coordenação geral Seesp/MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha. – Brasília: MEC/ Seesp, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRINSPUN, M. P. S. Z. **Educação tecnológica.** In: GRINSPUN, M. P. S. Z. (Org.) Educação tecnológica: desafios e perspectivas. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. (p. 21-103)

MARTINS, L. M. N.; LINS, H. A. de M. Tecnologia e educação de surdos: possibilidades de intervenção. **Nuances**: estudos sobre Educação, v. 26, n. 2, p. 188-206, 2015.

OLIVEIRA, W. D. de. **Estudos sobre a relação entre intérprete de LIBRAS e o professor:** implicações para o ensino de Ciências. 2012. Dissertação de Mestrado. UFG.

PINTO, Á. V. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro, Contraponto: 2005.

SOUZA, A. N. The book is not on the table: em busca de um ensino comunicativo de língua estrangeira para surdos. In: VI Semana de Humanidades da UFC/UECE: Memória e Devir, 2009, Fortaleza. **VI Semana de Humanidades da UFC/UECE**: Memória e Devir - Programa e Resumos. Fortaleza: UFC/UECE, 2009.

SILVA, G. A. da. **Ensino de inglês para alunos surdos:** desafios e estratégias para a rede pública regular. 2019. Trabalho de Conclusão de Cursos. Faculdade de Letras Português-Inglês da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).

SOUZA, A. N. de et al**. Educação plurilíngue para surdos:** uma investigação do desenvolvimento da escrita em português (segunda língua) e inglês (terceira língua). 2015.

SOUZA, A. N. de. The book is not on the table: o desenvolvimento da escrita de surdos em Língua Inglesa (LE). In: QUADROS, R. M. de. **Estudos Surdos IV**: Série Pesquisas. Petrópolis: Arara Azul, 2009. p. 207-240.

STUMPF, M. R. **Educação de surdos e novas tecnologias.** Licenciatura e Bacharelado em Letras-LIBRAS na modalidade à distância/UFSC, 2010.

TAVARES, K. C. do A.; OLIVEIRA, A. P. P. de. "LIBRAS" (Brazilian Sign Language) in the Technology-Mediated Teaching of English: Challenges and Possibilities. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 4, p. 1045-1072, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989. Disponível em: <https://institutoitard.com.br/quem-somos>. Acesso em: 05 de out. de 2019.

CAPÍTULO **5**

PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: OBJETOS TÁTEIS COMO RECURSO INCLUSIVO NO ENSINO DE CIÊNCIAS[1]

Maria das Graças da Silva Lima[2]
Carlos Alberto Sanches[3]
Ana Paula Cunha Pereira[4]
Denise Celeste Godoy de Andrade Rodrigues[5]

"Incluir alunos e garantir que cada indivíduo
deve ser provido de oportunidade personalizada e igual
para o alcance do progresso educacional
é o desafio de quase todos os países."
(UNESCO, 2017)

A deficiência visual é caracterizada pelo impedimento orgânico associado a enfermidades oculares que afetam o funcionamento normal da visão e pela geração de impactos significantes em relação

1 Este capítulo é um recorte da dissertação de Mestrado defendida em 07/12/2018 intitulada: "Inclusão Escolar de Pessoas com Deficiência Visual: Construção de Objetos táteis de aprendizagem". Com aprovação do Comitê de Ética em 03/11/2017 sob o número do CAAE 77057317.4.0000.5237.

2 Mestre em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente (UniFOA). Atualmente exerce a função de diretora de Escola Pública do estado do Rio de Janeiro e a função de Pedagoga do UniFOA (desde 2015). E-mail: maria.silva@foa.org.br.
3 Doutor em Biotecnologia Industrial (2007) EEL-USP. Docente/Orientador do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e do Meio Ambiente do UniFOA. E-mail: casp.sanches@gmail.com.
4 Doutora em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (2012). Docente do Programa de Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente (2018) e membro do Núcleo de Acessibilidade Institucional do UniFOA. E-mail: acunhapereiraa@gmail.com.
5 Doutora em Tecnologia Bioquímico-Farmacêutica pela Universidade de São Paulo (2002). Atualmente é Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Docente/Orientadora do Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente do UniFOA. E-mail: denise.rodrigues@foa.org.br.

ao desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. As consequências desses impactos devem ser encaradas como um problema relevante de saúde pública considerando países em desenvolvimento (SALOMÃO, MITSUSHIRO, BELFORT, Jr., 2009). Tais problemas exigem análises profundas no que tange à materialização de políticas públicas oferecidas pelo Estado que, por sua vez, devem ser elaboradas e implementadas considerando as questões técnicas, as de natureza instrumentais específicas, assim como as questões morais (MULLER; SUREL, 2000).

Nesse sentido, as referidas questões devem apresentar compatibilidade com a realidade do deficiente visual (como também é o caso de outras deficiências) na esfera da educação para que os Programas/Projetos contemplem acima de tudo, a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) elaborada em 2001. Para isso, torna-se necessário realçar a ruptura do CIF, fundamentado nos aspectos biopsicossociais com o documento anterior, a Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID), publicado em 1976 pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e fundamentado no modelo biomédico (FARIAS BUCHALLA, 2005).

Segundo dados do IBGE de 2010, no Brasil, das mais de 6,5 milhões de pessoas com alguma deficiência visual, 528.624 pessoas são incapazes de enxergar (cegos); 6.056.654 pessoas possuem baixa visão ou visão subnormal (grande e permanente dificuldade de enxergar); outros 29 milhões de pessoas declararam possuir alguma dificuldade permanente de enxergar, ainda que usando óculos ou lentes.

Esses dados caminham em conformidade com a necessidade de investimentos em pesquisas e ações voltadas para indivíduos que apresentam esse tipo de deficiência. No que diz respeito aos graus de visão, nota-se uma amplitude de possibilidades: desde a cegueira total até a visão total. Em suma, a expressão deficiência visual se refere a peculiaridades que transitam desde a cegueira até a baixa visão. O Ministério da Saúde, por meio da Portaria nº 3.128 de 24 de dezembro de 2008, no artigo 1º, considera a deficiência visual da seguinte forma:

> § 1º Considera-se pessoa com deficiência visual aquela que apresenta baixa visão ou cegueira. § 2º Considera-se baixa visão ou visão subnormal quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é menor do que 0,3 e maior ou igual a 0,05 ou seu campo visual é menor do que 20º no melhor olho com a melhor correção óptica (categorias 1 e 2 de graus de comprometimento visual do CID 10) e considera-se cegueira quando esses valores encontram- se abaixo de 0,05 ou o campo visual menor do que 10º (categorias 3, 4 e 5 do CID 10).

A cegueira pode ser congênita, devido à má formação durante o desenvolvimento embrionário, ou adquirida. O indivíduo que nasce vidente e perde esse sentido ao longo do tempo armazena memórias visuais conhecidas anteriormente, fato este que é bastante útil para a readaptação. Os que já nascem cegos não possuem essas memórias visuais, tornando a percepção de mundo desse indivíduo única e dependente (GIL, 2000, p. 8).

É justamente diante desse cenário que se apresenta o desafio da inclusão na educação básica, cujo propósito é garantir o acesso à aprendizagem e a permanência da pessoa com deficiência no sistema regular de ensino. Apesar de inquestionável o direito à inclusão das pessoas com deficiência, identificamos uma precarização no que diz respeito à aplicabilidade de Programas/Projetos que contemplem a realidade brasileira. No entanto, apesar do documento oficial denominado Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) destacar a garantia de oferta, recursos e de serviços voltados para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação, identificamos a necessidade de uma revisão extensa que venha abarcar as seguintes dimensões pertinentes ao campo da educação: reelaboração curricular, formação continuada de professores e a elaboração e aplicabilidade de materiais didáticos acessíveis (LIMA, 2018).

Nesta perspectiva, este trabalho está focado na dimensão da educação que trata de materiais didáticos, e foi diante da realidade apresentada em uma escola pública que se originou a possibilidade de investigar um produto educacional que pudesse garantir a inclu-

são e, ao mesmo tempo, promover a aprendizagem. Referimo-nos ao que denominamos aqui como "objetos táteis", que é a materialização do conteúdo de ensino por meio de objetos palpáveis em tamanho próximo do real, permitindo, por meio do tato, a percepção de suas estruturas. (LIMA, 2018).

OBJETOS TÁTEIS COMO RECURSO INCLUSIVO: RESSIGNIFICANDO CONCEITOS E PRÁTICAS

Qual ideia vem à tona em nossa mente ao evocarmos o tema da inclusão escolar da pessoa com deficiência visual? Em sua maioria, os profissionais responderiam que é o sistema braile que, indubitavelmente, é visto como um avanço qualitativo no campo das relações a serem consolidadas entre o indivíduo cego e o meio com que interagem (NICOLAIEWSKY, CORREA, 2009; NICOLAIEWSKY, CORREA, 2008; OMENA, 2009; SOUZA, SOUZA, 2016). Neste caso, dois fatores relevantes contribuem para o reconhecimento e consolidação do referido sistema. O primeiro está associado à criação internacional oficial de escrita via Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) em 1951, inaugurando uma forma unificada e global de comunicação. A segunda se refere à onda de pesquisas nacionais e internacionais desenvolvidas no campo educacional (SCHWAB, NEL, HELLMICH, 2018; DIONÍSIO, VECTORE, 2017; PENNER, 2018; CAMANDAROBA, OLIVEIRA, 2019; SOUZA, SOUZA, 2016).

Somente o braile como forma de comunicação verbal não dá conta de superar as lacunas para a aprendizagem das pessoas com deficiência visual, tendo em vista que a aprendizagem é muito mais do que codificar e decodificar códigos e requer a exploração de uma gama de conhecimentos e apreensão por parte do aprendente. Essa premissa nos leva a refletir sobre como o deficiente visual se apropria do sistema visual.

Temos no cenário educacional o ensino das Ciências Naturais, que se apoia fortemente no uso de imagens. Na sala de aula, o pro-

fessor dificilmente consegue dissociar a explicação de uma representação no quadro (ANDRADE, 2017). É muito comum o uso desenhos, diagramas, gráficos, tabelas, além de outras representações visuais. Essas informações são recursos não verbais que aparecem junto a textos para potencializar a compreensão e assimilação do estudante, porém as pessoas com deficiência visual não contam com uma transposição dessas informações de forma equivalente para a sua aprendizagem (BRENDLER et al, 2014).

Nesse cenário, os objetos táteis, como recursos pedagógicos inclusivos, podem cumprir esse papel ao incrementar e adequar as propostas didáticas, considerando as necessidades dos alunos e fornecendo novas alternativas de organização do saber. (CASTRO et al, 2015).

Em virtude dos avanços obtidos pela sociedade, surgem as Tecnologias Assistivas, uma área do conhecimento relativamente nova no Brasil, e o termo "ajudas técnicas" aparece como seu sinônimo e a concebe como "recursos e serviços que visam dar autonomia e ampliar as habilidades da pessoa com deficiência" (BERSCH, 2008). Os objetos táteis como recursos inclusivos possuem características inovadoras e tecnológicas e podem ser considerados como pertencentes à Tecnologia Assistiva. Daí, decorre a importância da Tecnologia expressa pela máxima de Radabaugh (1993) que é especialista em Tecnologia Assistiva: "Para as pessoas sem deficiência, a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis". Ao refletir nesta direção, observamos que os objetos táteis correspondem a uma alternativa concreta de eliminar as barreiras causadas pela deficiência e, assim, dar condições a esse indivíduo para que haja a aprendizagem.

Ao abordarmos o ensino de ciências, existem assuntos abordados que exigem um olhar crítico; alguns requerem vivências práticas, outros necessitam de um olhar microscópico, ou seja, muitos conteúdos em Ciências são abstratos e complexos. Por isso, requerem do professor uma sobreposição da teoria. Como ensinar sobre células com um microscópio para um aluno deficiente visual?

Para responder a essa indagação referente ao ensino de Ciências, é premente uma prévia organização e seleção por parte dos professo-

res dos recursos didáticos que interessam para esse fim; deve-se atentar para a praticidade, aproximação da compreensão dos conteúdos de ensino, experimentação, inovação e criatividade (SANCHES, 2018).

Nesse caso, a construção de objetos táteis em 3D pode ser vista como potencializadores da aprendizagem, ao permitir o acesso de informações por meio da transposição tátil.

A democratização da tecnologia digital trouxe impactos que possibilitaram a reestruturação de aspectos da vida cotidiana. Se a tecnologia da informação e da comunicação contribui para a virtualização e desmaterialização de rotinas cotidianas antes apoiadas em artefatos físicos, a impressão 3D abre outras possibilidades agora relacionadas à materialização de objetos. Criada na década de 80, a impressão 3D vem se popularizando nos mais diversos campos do conhecimento e acredita-se ser uma ferramenta que possibilita aos cegos 'ver com as mãos' (SOBRAL, CAVALCANTI, EVERLING, 2015).

O objeto tátil apresentado nesta pesquisa é uma representação de uma célula animal e suas partes e de uma célula vegetal com indicações em braile. Para sua produção, foi utilizado o programa Fusion 360 da Autodesk, que contou com os seguintes passos: a) selecionaram-se as células que seriam produzidas por meio do livro didático dos alunos; b) construiu-se primeiramente um modelo do objeto em 2D; c) utilizou-se o comando *presspull* para transpor o objeto tátil de 2D para 3D; c) para finalizar, foi feita a renderização do objeto tátil, que é o processo digital pelo qual se obtém o produto final.

A impressão se deu por meio de uma impressora 3D de modelo *XYZ printing*, série da Vinci 1.0 do laboratório de ensino do curso de Ciências Biológicas do UniFOA, onde a primeira autora cursou o Mestrado Profissional, vislumbrando a oportunidade de proposição dessa pesquisa.

Os objetos táteis foram construídos com polietileno, ABS, que consiste em um material termoplástico, rígido e leve com alguma flexibilidade e resistência na absorção de impacto. Ele é produzido a partir de fontes naturais, como a cana de açúcar, que o torna um material biodegradável. Essas características corroboram para comprovar sua durabilidade e economia. No mercado há os mais variados tipos e cores que, além de um baixo custo, levando

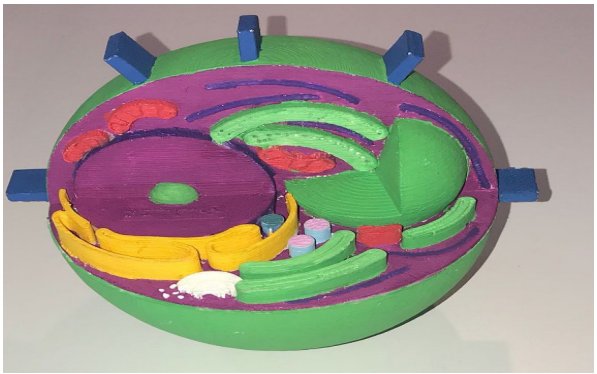
em consideração o ganho na aprendizagem, tem alta durabilidade. Em relação ao abastecimento e reposição dos suprimentos, quando for necessário, esses rolos de filamento poderão ser adquiridos em lojas virtuais. A obtenção da impressão do produto final se deu em aproximadamente 6 horas, ilustrado na imagem 1.

As células vegetais (imagem 2) e animal modelados (imagem 3) foram impressas de duas formas: uma peça contendo a célula com todas suas características (imagem 3) e mais quatro subdivisões contendo as organelas. Além de atender à interatividade, objetiva que o discente possa interagir na sua aprendizagem, tendo a compreensão do todo e das partes.

Imagem 1 - Etapas da impressão do Objeto Tátil

Fonte: Autores

Imagem 2 - Objeto tátil: Célula Vegetal em 3D



Fonte: Autores

Imagem 3 - Objeto tátil: Célula Animal em 3D

Fonte: A autores

Na célula animal completa em 3D e nas demais constam partes com inscrições em braile, sendo elas: retículo endoplasmático liso e rugoso e lisossomos, mitocôndrias, Complexo de Golgi, membrana, citoplasma e núcleo.

Para que possamos dar as condições necessárias para a inclusão, é preciso respeitar o modo e o tempo de aprendizagem dos alunos. Os indivíduos cegos ou com deficiência visual possuem uma forma diferenciada de aprendizagem. Isso implica dizer que, para construir seus conceitos, o aluno necessita de um tempo maior para experimentar, apreender e, em sequência, sistematizar seus conhecimentos (CASTRO, et al 2015).

Nessa perspectiva, tomou-se como princípio o manuseio do objeto, a apropriação de suas características, a compreensão do todo, por meio do tato, pois a exploração dos objetos pelas mãos, auxiliada por outros sentidos, principalmente audição e olfato, possibilita que o deficiente visual conheça e/ou reconheça o meio ambiente em que vive, e que decodifique e compreenda informações (GONÇALVES 2013).

Os objetos táteis auxiliam o deficiente visual a potencializar os outros sentidos, tato e audição, permitindo equidade de condições de aprendizagem no ensino de biologia.

SELEÇÃO DA DISCIPLINA E DO CONTEÚDO PARA APLICAÇÃO DOS OBJETOS TÁTEIS COMO RECURSOS INCLUSIVOS

A legislação sobre inclusão brasileira estabelece e motiva que o aluno deficiente visual frequente o ensino regular, sendo que a escola, pública ou privada, deve preparar-se para atendê-lo. Para isso, é preciso adequar os currículos, capacitar os professores, implementar as salas de recursos e produzir materiais didáticos acessíveis (SASSAKI, 2009).

Ao ser matriculado um aluno com baixa visão e ao participar de conversas com professores de Biologia que apontaram as dificuldades de transposição do conteúdo referentes à barreira comunicacional e também quanto à recepção de informações visuais para ao aluno com baixa visão, deparamo-nos com uma situação que precisava de intervenções para garantia de permanência desse aluno na escola. Mediante esse contexto, iniciaram-se estudos que nos permitiram verificar a necessidade de se levar em consideração o fato de que a via mais promissora para a aprendizagem das pessoas com deficiência visual é o tato e audição. Com base nessa experiência, foram propostas intervenções pedagógicas que utilizassem os recursos didáticos táteis, voltados para o atendimento deste tipo de deficiência.

De acordo com o exposto acima, a disciplina selecionada para aplicação do produto foi a Biologia e optou-se por se trabalhar com o conteúdo: célula animal e vegetal por fazer parte da demanda de professoras de Ciências que, ao serem perguntados, demonstraram preocupação ao ensinar células ao aluno com deficiência visual. Os professores do Ensino Médio e Educação Básica relatam as fragilidades dos conhecimentos prévios pelos alunos, principalmente de compreensão das características de uma célula animal e vegetal e, em especial, de constituintes celulares, como as organelas.

No cenário escolar, foi acordado pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro o cumprimento de um currículo, intitulado currículo básico. Esse documento da 1ª série do Ensino Médio aponta habilidades e competências a serem desenvolvidas, e tem como tema central a origem da vida, desdobrando-se em diversos subtemas, apresentando um item que aborda: "Reconhecer a célula como unidade morfofisiológica de todas as formas de vida".

PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES

Os professores participantes da pesquisa eram do gênero feminino em sua totalidade, cuja faixa etária se encontra entre 31 a 40 anos, para cinco delas; 41 a 50 anos, para quatro; e uma das respondentes tem mais de 51 anos. Todas as dez participantes da pesquisa são professoras de Biologia do 1º ano do Ensino Médio Regular, sendo que três delas lecionam a disciplina de Química e apresentam média de 15,1 anos e mediana de 12,5 anos de experiência no magistério, sendo o menor período de três anos, e o maior de vinte e sete anos. Atualmente atendem um quantitativo de, em média 5,4 turmas por semana, variando entre três e onze turmas. Dentre as participantes, todas possuem Licenciatura em Ciências Biológicas, sendo que quatro delas possuem especialização lato-sensu como nível de ensino mais elevado.

APROPRIAÇÃO DOS OBJETOS TÁTEIS PELOS PROFESSORES

Para apropriação, organizaram-se Oficinas Pedagógicas (Tabela 1 e 2), utilizou-se um questionário pré-teste como instrumento norteador para elaboração das Oficinas Pedagógicas para os professores de Ciências Biológicas e um pós-teste para avaliar a pertinência do produto na práxis pedagógica.

Tabela 1 - Estrutura da Primeira Oficina Pedagógica

Momento	**Descrição**	**Duração (aproximadamente)**
1º	Dinâmica de apresentação dos professores; autodescrição breve do currículo das professoras de ensino de Ciências e seu tempo de experiência na profissão.	15 minutos
2º	Apresentação dos dados obtidos por meio dos questionários aplicados na primeira etapa, sem que houvesse a identificação dos participantes.	30 minutos
3º	Discussão entre os professores e a autora da pesquisa com o objetivo de construir, consolidar e ampliar os conhecimentos acerca dos temas inclusão, deficiência visual, ensino de Ciências e dos objetos táteis de aprendizagem, com o apoio do *data show*.	90 minutos
4º	Estudo de caso.	40 minutos
5º	Apresentação no *data show* do objeto tátil e explicação sobre seu processo de construção.	20 minutos
6º	Síntese da Oficina Pedagógica por meio da abordagem dos conceitos-chave apresentados anteriormente.	30 minutos
7º	Avaliação do Encontro.	15 minutos

Fonte: Autores

Tabela 2 - Estrutura da Segunda Oficina Pedagógica.

Momento	Descrição	Duração (aproximadamente)
1º	Boas-vindas.	10 minutos
2º	Retomada dos conhecimentos construídos na Oficina pedagógica anterior com o objetivo de ampliar os conhecimentos acerca dos temas inclusão, deficiência visual, ensino de ciências e dos objetos táteis de aprendizagem.	40 minutos
3º	Apresentação dos objetos táteis: manipulação.	20 minutos
4º	Trabalho em grupo: elaboração de um plano de aula em dupla para alunos do 1º ano do Ensino Médio com a inserção do objeto tátil de aprendizagem.	60 minutos
5º	Apresentação das propostas dos planos de aulas pelas duplas.	50 minutos
6º	Síntese da Oficina Pedagógica por meio da abordagem dos conceitos-chave apresentados anteriormente.	30 minutos
7º	Aplicação de um pós-questionário aos professores, objetivando a validação do produto.	10 minutos
8º	Avaliação da Oficina Pedagógica por meio de uma palavra. Cada professora escolheu uma palavra que, naquele momento, retratava a experiência vivida.	10 minutos
9º	Comentários finais, agradecimentos e encerramento.	10 minutos

Fonte: Autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O recurso tátil em 3D (célula animal e vegetal), construído por meio da impressora 3D, é um produto tecnológico cujas características abrangem a acessibilidade comunicacional, digital, atitudinal, pedagógica, instrumental, além de auxiliar na aprendizagem daqueles alunos videntes e não videntes. Existem outros materiais de custo inferiores que podem contribuir para confecção de um recurso tátil, como lãs, barbantes, linhas e botões. Assim, é preciso que se estabeleça o objetivo previamente pretendido.

Nota-se que são recursos capazes de atender ao aluno na aquisição de novas aprendizagens e ao professor, por ser um instrumento didático que favorece o desenvolvimento de suas aulas.

Os objetos táteis foram avaliados e considerados pelas professoras de Biologia do 1º ano do Ensino Médio como um recurso para todos os alunos, podendo ser utilizados nas diferentes áreas do conhecimento, sendo, assim, considerado um recurso pedagógico inclusivo no ensino de ciências, potencializador da autonomia. Contudo, observa-se que as impressoras em 3D ainda não são objetos comuns de uso pedagógico a serem encontrados nas escolas, o que torna o seu acesso ainda é limitado. Sua aquisição dependerá de esforços e de percepções dos gestores no que se refere à importância desses materiais na aquisição do conhecimento. Nesse sentido, ainda persiste a necessidade de mais investimentos nesse campo.

As atividades apresentadas aqui, nomeadamente oficina pedagógica e apropriação dos objetos táteis, confluem para uma estratégia que assiste o professor no cenário educacional da inclusão, tendo o professor como mediador e cuja função é possibilitar a interação dos alunos com o objeto de estudo e uns com os outros.

A construção destes objetos táteis em 3D, bem como do pensamento sobre a prática, abre portas para a reflexão dos professores sobre os padrões atuais da educação, as necessidades dos alunos e as novas tendências em sala de aula para melhorar a qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS

CAMARGO, E. A. et al. Assistive Technologies In Art-education Classes: Digital And Physical Interfaces. **Comunicações**, 2016.

BERSCH, R**. Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: CEDI, v. 21, 2008.

BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. In: **Inclusão: Revista da Educação Especial.** Brasília, DF: v.4, n. 1, p. 9-7, jan./jul. 2008.

BRENDLER, C. F. et al. Recursos Didáticos Táteis para auxiliar a aprendizagem de deficientes visuais. **Educação gráfica.** Vol. 18, n. 3 (2014), p. 141-157, 2014.

C.O. G.; LIMA, M. C. B. **Inclusão de deficientes visuais no programa de visita escolar programada do Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST)**. 2013. Disponível em: <http://www.relea.ufscar.br/index.php/relea/article/view/5/1>. Acesso em: 20 de nov. de 2019.

CASTRO, H. C. et al. Ensino inclusivo: um breve olhar sobre a educação inclusiva, a cegueira, os recursos didáticos e a área de biologia. Revista Práxis, v. 7, n. 13, 2015.

DE ANDRADE, L. M. **Inscrições didáticas para um estudante cego em uma unidade didática de circuitos elétricos resistivos.** 2017. 113 p.

CAMANDAROBA, B. de O. Ensino de língua portuguesa para deficientes visuais: análise bibliográfica do período de 2005 a 2017. **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva**, v. 1, n. 2, p. 183-199, 2019.

DIONÍSIO, A. M. P.; VECTORE, C. Intervenção Mediacional na aprendizagem do Braile: um estudo com crianças deficientes visuais. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p. 549-560, 2017.

DUTRA, A. et al. Recursos didáticos táteis no ensino de Arte para alunos com surdocegueira. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 14, n. 2, p. 152-173, 2018.

FARIAS, N.; BUCHALLA, C. M. **A classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde da organização mundial da saúde: conceitos, usos e perspectivas. Revista brasileira de epidemiologia**, 8, 187-193, 2005.

FERREIRA SILVA, C. Educação inclusiva e o ensino de ciências. **Acervo da Iniciação Científica**, n. 1, 2013.

KOSTER, M.; PIJL, S. J.; NAKKEN, H.; VAN HOUTEN, E. Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. International Journal of Disability. **Development and Education**, 57(1), 59-75, 2010.

LIMA, F. J. de; SILVA, J. A. da. Algumas considerações a respeito do sistema tátil de crianças cegas ou de visão subnormal. **Revista Benjamim Constant**, Rio de Janeiro, RJ: Edição 17, dezembro, 2000.

LIMA, M. das G. da S. **Inclusão escolar de pessoas com deficiência visual no ensino de ciências: construção de objetos táteis de aprendizagem.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente) – Centro Universitário de Volta Redonda, UniFOA, 2018.

MITCHELL, D. **What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies.** London: Routledge, 2007

MULLER, P.; SUREL, Y. **O que é política pública?** Trad. Alceu Ravanello Ferraro. Pelotas: Universidade Católica, 2000.

NICOLAIEWSKY, C. de A.; CORREA, J. Habilidades cognitivo-linguísticas e segmentação lexical em Braile. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 44, p. 341-348, 2009.

PATTON, J. R.; SERNA, L.; POLLOWAY, E. **Strategies for teaching learners with special needs**. Nova Jérsei: Pearson Merrill Prentice Hall, 2008.

PENNER, M. R. Building an Inclusive Classroom. **Journal of Undergraduate Neuroscience Education**, v. 16, n. 3, p. A268, 2018.

POKER, R. B.; NAVEGA, M. T.; PETITTO, S. **A acessibilidade na escola inclusiva: tecnologias, recursos e o Atendimento Educacional Especializado.** Marília: Oficina Universitária, 2012.

SALOMÃO, S. R.; MITSUHIRO, M. R. K. H.; BELFORT JR, R. Visual impairment and blindness: an overview of prevalence and causes in Brazil. **Anais da Academia Brasileira de Ciências**, 2009, 81.3: 539-549.

SANCHES, E. C. P. **Modelo de tradução para acessibilidade de imagens estáticas de objetos de aprendizagem através de impressão tridimensional.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Artes, Comunicação e Design, Programa de Pós-Graduação em Design. Curitiba, 2018.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** Construindo uma sociedade para todos. 5.ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHWAB, S.; NEL, M.; HELLMICH, Frank. Social participation of students with special educational needs. In: **European Journal of Special Needs Education.** 33, H. 2, S. 163–165. 2018.

SOUSA, A. C. da L. L.; SOUSA, I. S. A inclusão de alunos com deficiência visual no âmbito escolar. Estação **Científica (UNIFAP)**, v. 6, n. 3, p. 41-50, 2017.

CAPÍTULO **6**

6

AS CRIANÇAS ESPECIAIS DE MAURICIO DE SOUSA

José de Arimathéia C. Custódio[1]

Há muito tempo os educadores se debruçam sobre o problema das dificuldades de aprendizagem. Muitas têm sido as abordagens e teorias sobre como a aprendizagem ocorre e o que pode obstaculizá-la. Entre os tantos avanços neste campo, ressalta o surgimento da Psicopedagogia como campo de estudo com o objetivo de contribuir na busca de soluções para os problemas de aprendizagem. Ou, como afirmam Parente e Ranña (in Scoz et al, 1987, p. 48), "o estudo das dificuldades de aprendizagem constitui-se num campo amplo e complexo, envolvendo determinantes sociais, culturais, pedagógicos, psicológicos e médicos".

De caráter interdisciplinar, recorre a conhecimentos de várias áreas, como a Pedagogia, a Psicologia, a Medicina, a Sociologia e a Linguística, para iluminar questões referentes ao aprendizado humano. Parente e Ranña (in Scoz et al, 1987, p. 55) lembram que a experiência interdisciplinar não significa a somatória de ações isoladas de profissionais com as mais diversas formações, mas o resultado de um estudo integrado e interdependente, visando uma compreensão global do problema em foco.

Sua proposta de atuação é prática, diretamente ligada à reali-

[1] Doutor em Estudos da Linguagem (PPGEL-UEL). Comunicador social (jornalista) na Universidade Estadual de Londrina desde 1993. E-mail: jotacustodio@uol.com.br.

dade concreta, de sujeitos (crianças) reais, inseridos num contexto social e histórico. Mas a Psicopedagogia ainda é uma área em desenvolvimento, a caminho de concretizar seu corpo teórico e aprimorar seus instrumentos. Em outras palavras, atuar nela é desafiador.

Para Oliveira (2014, p. 12),

> o *status* interdisciplinar da psicopedagogia exige do profissional um aprofundamento em áreas de estudo que antes pareciam distantes das explicações que se buscavam para as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem, bem como demanda uma transformação que vai além da configuração do papel profissional do psicopedagogo, atingindo níveis de sua estrutura afetiva, cognitiva e social.

Dentro deste campo, e a partir de demandas igualmente concretas, surgiu a Psicopedagogia Institucional. Como explica Oliveira (2014, p. 30), aqui "[...] o psicopedagogo transforma a atenção individual em grupal, considerando a gama de relações e direcionando seu olhar para o todo e concebendo a realidade por inteiro. As questões individuais devem ser pensadas em relação ao contexto em que são produzidas e às relações que são estabelecidas".

Este contexto pode ser uma escola, um hospital, uma empresa, uma família. Como afirma a autora (idem, p. 33),

> a atuação pedagógica na instituição nos possibilita a compreensão dos processos associados à aprendizagem de uma cultura e às dinâmicas interativas presentes na instituição, que, segundo uma visão sociológica, consiste em complexos integrados por ideias, padrões de comportamento, relações inter-humanas, constituindo-se com equipamentos e materiais, organizados conforme interesses socialmente reconhecidos, sustentados por leis e normas.

Oliveira (idem) também informa como se dá esta atuação:

> Nas instituições, o psicopedagogo contribui preventivamente desenvolvendo trabalhos que possibilitem a integração entre o que se sabe e o que se faz e sente. É necessário um trabalho que envolva o âmbito grupal, visualizando nele os sujeitos cognitivos, afetivos, sociais e biológicos em movimento. O profissional deve ter uma visão vertical e horizontal do processo grupal, de maneira que a relação entre as histórias individuais e as grupais seja aproveitada como experiência para o crescimento e a criação de uma autonomia que se fortifique no interior do grupo e reflita no funcionamento da instituição, para que esta alcance seus objetivos.

Quando a instituição na qual o psicopedagogo vai atuar é uma escola, uma diversidade de características peculiares deve ser levada em consideração. É o que este estudo apresenta a seguir.

Trata-se de um trabalho descritivo a partir de uma pesquisa bibliográfica que, como tal, sempre contempla uma reflexão teórica e aponta para ações práticas. Este apresenta e descreve sete personagens da Turma da Mônica, de Mauricio de Sousa, que se caracterizam por serem crianças especiais, passíveis de um atendimento ou intervenção psicopedagógica quando ingressarem na escola (alguns estão em idade pré-escolar) ou se já a frequentam. A fundamentação teórica vem da literatura da área de Psicopedagogia. A descrição dos personagens se baseia em múltiplos sites, porque nenhum pesquisado é completo em relação a eles. Informações são encontradas em sites, blogs e até em vídeos do *YouTube*.

Como criações artísticas, os personagens de quadrinhos representam pessoas reais e possuem uma dimensão didática ao abordarem o tema. Por isso, a descrição de cada um inclui um diagnóstico de sua condição especial e possíveis abordagens específicas, uma vez que muitas ações são comuns a qualquer caso – anamnese, devolutiva etc.

O trabalho pretende, assim, identificar os personagens da Turma da Mônica com necessidades especiais e descrevê-las do ponto de vista da potencial atuação do psicopedagogo, assim como defender o uso didático dos personagens na atuação do psicopedagogo e dos educadores envolvidos no processo de aprendizagem de crian-

ças especiais. Com isso, espera-se produzir conhecimento aplicável para psicopedagogos e educadores, a partir de um material interdisciplinar e lúdico.

O estudo apresenta primeiramente, em seu Desenvolvimento, fundamentos teóricos básicos da Psicopedagogia Institucional Escolar, particularmente aqueles mais pertinentes ao objeto desta pesquisa. Em seguida, apresenta os personagens em foco, com uma breve descrição de sua origem e características pessoais, com ênfase em sua condição especial, sintomas, diagnóstico e possíveis ações que podem ser praticadas por um psicopedagogo institucional em uma escola, diante da respectiva criança. Evidentemente, não se trata de uma abordagem exaustiva, mas de apontar possíveis direções e convidar a um aprofundamento. Este trabalho apenas lança luz às possibilidades, mas é aberto e requer mais pesquisas.

Ao fim, tece algumas considerações finais, defendendo o uso didático dos personagens e sugere leituras para quem deseja se aprofundar mais no tema.

PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL ESCOLAR

De acordo com Oliveira (2014, p. 40), numa instituição escolar, o psicopedagogo "ocupa-se da avaliação, compreensão e atuação da aprendizagem, numa dinâmica complexa que se caracteriza por diferentes formas de interação humana, individuais e grupais, e por configurações de organização e funções sociais específicas". Assim, ainda conforme a autora, preventiva ou remediativamente, o psicopedagogo pode ajudar a melhorar o processo de ensino e a qualidade da aprendizagem (baseados numa visão ética e social), promover a aprendizagem cooperativa (com colegas, professores e família envolvidos), colaborar para melhor formação dos educadores e promover abordagens multidisciplinares.

Por sua vez, Martins (2011, p. 6) expõe:

> O psicopedagogo aproveita os conhecimentos e as vivências de cada um dos membros da instituição e procura

> apoio nos recursos e serviços que a comunidade pode oferecer. Ao estabelecer o trabalho em equipe, compartilha as responsabilidades fazendo com que o professor do aluno com deficiência não receba cargas excessivas, o que reduz, consequentemente, os níveis de estresses.

Oliveira enfatiza, em outro momento (idem, p. 51-2), que

> a tarefa do psicopedagogo é identificar a dificuldade de aprendizagem que os alunos estão apresentando para então chegar ao latente, que caracteriza a forma como a instituição escolar lida com as situações conflituosas. O psicopedagogo intervém, então, criando condições favoráveis para que a aprendizagem aconteça naquele grupo, tornando-se comprometido com a continuidade desse processo.

"Identificar" leva à ideia de "diagnóstico", ação fundamental na atuação do psicopedagogo. Numa instituição, refere-se a um instrumento capaz de revelar problemas de aprendizagem inserido numa dinâmica social que envolve vários atores e condições que devem ser todos analisados e explorados. Os sintomas, comumente referidos nas queixas, são sinais desta dinâmica.

Para Oliveira (idem, p. 52), "o diagnóstico objetiva essencialmente orientar para um processo interventivo que seja significativo para o sujeito ou instituição em questão, no sentido de potencialização da aprendizagem". E adiante (idem, p. 53): "Identificar o sintoma, conhecer o contexto, referenciar uma construção histórica e discernir aspectos, características e relações que compõem o todo configura o que chamamos de processo". Logo, não é uma mera ação pontual, tampouco uma simples coleta de dados, mas sim uma transição (a intervenção) que leva de um estado de ser (dificuldade de aprendizagem) a outro (aprendizagem efetiva). Este processo, como se sabe, é técnico, fundamentado em pesquisas e teorias, e consiste em entrevistas, levantamento de dados (anamnese), formulação de hipóteses, análise dos sintomas de forma contextualizada, prognóstico e devolutiva.

Cardozo (2011, p. 41) avalia que:

> No caso dos alunos com deficiência, o psicopedagogo poderá orientar os professores quanto às necessidades específicas, adaptações curriculares, metodologias adequadas, habilidades e dificuldades do sujeito e também ajudar esse aluno com deficiência em seu processo de aprendizagem criando estratégias que possibilitem e favoreçam o desejo de aprender.

Num momento posterior, quando se trata de aplicar estratégias para a resolução dos problemas de aprendizagem detectados, é de grande valia recorrer a atividades lúdicas. É claro que o objetivo não é ensinar o jogo, mas utilizá-lo como ferramenta mediadora para que a criança chegue ao conhecimento e desenvolvimento. Assim, jogos (disputas), brincadeiras (conduta regrada) e brinquedos (objetos lúdicos) podem e devem ser explorados, pois unem aprendizado e prazer. Nos jogos e brincadeiras, as crianças exercitam várias habilidades psicomotoras e afetivas. Comunicam-se, movimentam-se, observam, ressignificam o real, inventam, discernem, avaliam, indagam, aprendem. É uma experiência educativa. Não se separa o brincar do aprender.

Conhecidas as possibilidades de atuação do psicopedagogo em âmbito escolar, a seguir apresentamos as crianças escolhidas para um atendimento psicopedagógico.

A TURMA

O personagem **Cebolinha**, um dos mais famosos de Mauricio de Sousa, foi criado em 1960. Filho mais velho do Sr. Cebolácio Cogumélio da Silva (“Seu Cebola”) e de Dona Maria Cebolácia Carneiro Menezes da Silva (“Dona Cebola”), Cebolinha apresenta um distúrbio de fala denominado *dislalia*. No caso, ele troca os fonemas /r/ e /ɾ/ por /l/, em palavras como “branco” (“blanco”), “rua” (“lua”) e “areia” (“aleia”).

Este distúrbio também é conhecido como “lambdacismo” e

consiste numa substituição consonantal. Os "sons de R", ou seja, as consoantes aproximante retroflexa [ɻ], vibrante simples [ɾ] e fricativa glotal surda [h] são mais complexas do ponto de vista da execução fonológica (apesar das duas últimas serem incluídas no problema por confusão entre o conceito de "som" e o conceito de "letra"), se comparadas, por exemplo, às consoantes [m] e [p]. Estas, bilabiais, estão entre as primeiras a serem aprendidas pelas crianças, ainda sem dentes. Não à toa, "mamã" e "papá" (ou "babá") estão entre as primeiras palavras pronunciadas pela maioria das crianças no mundo todo. Já a dificuldade de produzir ou diferenciar os "sons de R" e os "sons de L" pode ser constatada até em adultos – de descendência japonesa, por exemplo.

O [l] é uma consoante aproximante lateral alveolar, ou seja, é formada pelo impedimento do ar pela língua quando esta entra em contato com os alvéolos (atrás dos dentes superiores, no "céu da boca" anterior), deixando uma abertura nas laterais da língua. Diferentemente, o [ɾ] é uma consoante vibrante simples alveolar, isto é, é formada pela interrupção completa da passagem de ar articulada através do contato único da língua com a parte de trás dos dentes superiores.

Esta forma de dislalia pode ter múltiplas causas, desde genéticas, psicopatias, deficiência auditiva, ambiente familiar, alterações emocionais e imitação de cacoetes. Ao se suspeitar do distúrbio, a criança deve ser encaminhada a especialistas, como otorrinolaringologista, fonoaudiólogo e psicopedagogo. A irmã mais nova do Cebolinha, Maria, também troca letras, mas como ainda é um bebê, isto pode ser considerado normal dentro do processo de desenvolvimento linguístico. Já Cebolinha tem mais de 4 anos, o que requer uma consulta a especialistas.

Felizmente para o personagem, ele não sofre discriminação pelo problema na fala. É mais comum que amigos dele o chamem de "careca", pela pouca quantidade de cabelo. Vale ressaltar que o Cebolinha adolescente, da Turma da Mônica Jovem, não troca mais as letras, a menos que fique muito nervoso, o que sugere que tenha passado por algum tratamento.

O personagem **Humberto** também foi criado em 1960 e,

como o Cebolinha, apresenta um problema de fala, porém distinto: ele possui um tipo de mudez, e não consegue falar nada a não ser "hum". Porém, conhece a Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS). Já se especulou que Humberto ficou assim por causa de uma paralisia cerebral, assim como muitas fontes afirmam que ele também seja deficiente auditivo. Porém, na grande maioria das histórias nada indica esta condição, ou que ele faça leitura labial. Além disso, uma criança surda não significa uma criança muda. Devidamente estimulada, ela pode aprender a falar. Humberto sabe pronunciar três fonemas: "hum".

Uma mudez pode surgir a partir de causas neurológicas, físicas, sensoriais, distúrbios psíquicos ou traumas emocionais. Como no caso da dislalia do Cebolinha, Humberto deve ser encaminhado a especialistas de várias áreas para o melhor diagnóstico. Conforme a natureza de seu problema, uma abordagem adequada deverá ser feita.

Como seu amigo do "bailo do Limoeilo", Humberto não é discriminado pela turma pela sua condição. Às vezes, a comunicação entre ele e outros não acontece, parcial ou plenamente, gerando confusões que normalmente acabam de forma cômica.

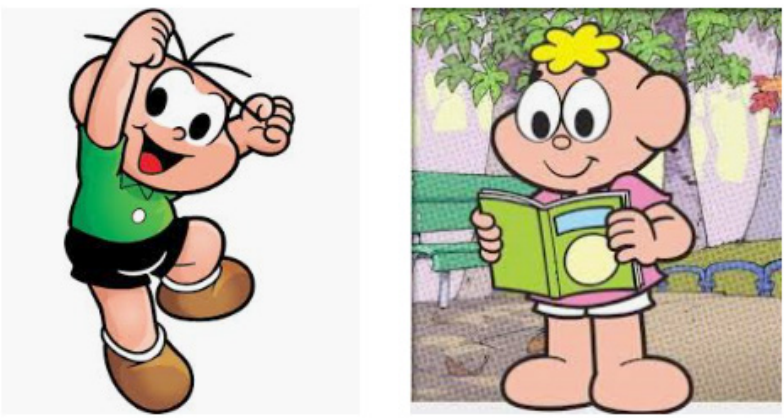


Figura 1 - Cebolinha e Humberto

A personagem Tati foi criada para marcar os 50 anos da descoberta da trissomia do cromossomo 21, causa da Síndrome de Down (2013). Daí, o dia da síndrome ser 21 de março. Tati homenageia Tathi Heiderich, filha de Fernando e Patrícia Heiderich, coordenadores do Instituto MetaSocial, que promove a inclusão social há mais de 20 anos. A Tati, de Mauricio, apresenta as características físicas associadas à Síndrome, como os olhos amendoados. Também é muito alegre e espontânea.

A primeira aparição de Tati está na revista "Viva as diferenças!" e pode ser encontrada no link https://pt.slideshare.net/oliveiraluke/revista-viva-as-diferenas-turma-da-mnica. Ela também não sofre discriminação dos amigos da Turma. Apenas algumas ficaram curiosas e não sabiam bem o que fazer quando a conheceram, por não saber das características destas crianças especiais.

O portador de Síndrome de Down tem seu lugar na sociedade. Pode aprender a ler, escrever, frequentar escolas, fazer amigos, brincar e jogar, e também trabalhar. Desenvolve normalmente seus sentimentos, preferências e gostos, e ainda um expressivo grau de autonomia.

Sob certo ponto de vista, o aprendizado de uma criança com Síndrome de Down não difere de qualquer outra, ou seja, não existem fórmulas preestabelecidas para o caso, e vale a regra geral: cada criança é única e tem seu próprio ritmo e modo de aprender. Paralelamente, estímulos multissensoriais, trabalho de equipe multidisciplinar e atendimento especializado (psicopedagogo) podem criar uma dinâmica favorável ao aprendizado.

A criança com esta Síndrome costuma apresentar alterações severas de internalizações de conceitos de tempo e espaço, o que reflete principalmente em memória e planificação, além de dificultarem a aquisição de linguagem. O processo de abstração é mais lento e difícil, mas possível. O aprendizado não pode ser isolado, mas tem que acompanhar a vida prática, inserido em um contexto real em que a criança possa perceber o seu significado concreto, na vida real.

Figura 2 - Tati

Luca é cadeirante. Mudou-se para o bairro do Limoeiro em 2004, quando apareceu pela primeira vez. Inspirado no compositor e músico Herbert Vianna (Paralamas do Sucesso), que ficou paraplégico depois de um acidente (em 2001), Luca logo se enturmou. De fato, Luca é fã da banda e já foi chamado de "Paralaminha".

As meninas do bairro suspiram por ele; os meninos encontram nele um grande jogador de basquete. Luca (cujo nome vem da música "Luka", de Suzanne Vega), também sabe nadar.

Franjinha, o cientista da turma, gosta de embutir engenhocas na cadeira de Luca (jatos, mola, hélice, expelidor de fumaça, entre outros), o que não raro faz o Cebolinha criar um plano "infalível" contra a Mônica, que, aliás, é "apaixonada" por Luca. Veloz em sua cadeira, a turma às vezes o chama de "Da roda". Mas não o discriminam. Pelo contrário.

Luca é um excelente exemplo de inclusão social. Sua deficiência motora nos membros inferiores não o impede de conviver no bairro com os amigos e praticar atividades físicas. A escola que o receber deve tomar os cuidados específicos, ligados à acessibilidade – sala de aula térrea (ou elevador para levá-lo a outro piso), rampas, remoção de obstáculos físicos (degraus, desníveis, portas muito estreitas etc.), assim como deve haver um banheiro adaptado.

Figura 3 - Luca

Outra criança especial criada por Mauricio de Sousa é **Dorinha**. Cega de nascença, ela também surgiu em 2004, ao lado de Luca, e foi inspirada em Dorina de Gouvêa Nowill (1919-2010), uma educadora e administradora reconhecida pelo seu trabalho de inclusão dos deficientes visuais. Diferente da personagem da turma da Mônica, Dorina ficou cega aos 17 anos em razão de uma infecção ocular. Ela implantou o primeiro curso de especialização de professores para ensino de cegos e fundou a primeira editora brasileira de grande porte em braile. A fundação que leva seu nome atua há décadas em projetos e iniciativas que promovem a inclusão social dos deficientes visuais.

Dorinha conta com a ajuda preciosa de seu cão guia, um labrador chamado Radar. De fato, é notória a amizade que consegue fazer com cães, a exemplo do Monicão, que não é lá um bom exemplo de comportamento canino. A menina também possui audição, tato e olfato bem sensíveis, percebendo detalhes que as demais crianças da turma nem notam. Outra característica marcante da personagem é seu gosto pela moda. Está sempre bem vestida, com roupas, calçados e acessórios "fashion", combinando com seus óculos escuros.

Segura numa das mãos uma bengala, e na outra a coleira do Radar. As outras meninas, naturalmente, notam o estilo de Dorinha e comentam com ela e entre si.

Dorinha não apresenta qualquer déficit cognitivo. Ela pode frequentar uma escola especializada, mas também um programa de educação integrada em uma escola convencional. Neste caso, é imprescindível a presença e atuação de um docente especializado no trabalho com cegos para prestar o apoio pedagógico do dia a dia. Ela não sofre discriminação dos amigos, mas as crianças que passam por isso precisam de assistência psicológica. O psicopedagogo é o profissional talhado para articular o atendimento dos demais especialistas.

No caso de crianças como Dorinha, os professores podem, por exemplo, propor jogos que estimulam o tato, a audiação e o olfato. Jogos em alto relevo (com letras, números, formas geométricas, dominó, jogo da memória), com peças de encaixe (novamente formas geométricas, mapas, parte do corpo humano, resta-um, quebra cabeças) ou motores (dança, imitação de animais ou objetos, busca por objeto após instruções).

Figura 4 - Dorinha

André é autista e apareceu pela primeira numa revista em 2003. No início, a Turma o estranhou um pouco, especialmente o Cebolinha, porque André não costuma fixar sua atenção em coisas que para os outros parecem muito interessantes. Porém, pode fixar toda sua atenção em algo bem específico, como um pêndulo de um relógio ou um ventilador ligado.

Diferente dos demais, não diz "oi" ou "tchau" quando encontra ou se despede de um amigo. Fala muito pouco e não brinca de faz-de-conta. Mas brinca – com carrinhos, na gangorra, e adora um quebra-cabeça. Também sabe tocar piano, melhor que outras crianças de sua idade.

O autismo (Transtorno do Espectro Autista - TEA) é normalmente diagnosticado até os três anos de idade (André tem 4) e é caracterizado por problemas de comunicação, socialização e comportamento. Em outras palavras, a criança autista apresenta dificuldades na fala e na expressão de ideias e sentimentos. Pode ficar facilmente incomodada entre pessoas e não mantém contato visual com elas. Além disso, mostra movimentos repetitivos. Também pode ser repetitiva na linguagem verbal, usando poucas palavras e fazendo "eco".

Crianças como André necessitam de um atendimento multidisciplinar e especializado, pois os portadores de TEA possuem características que demandam uma abordagem bem planejada e fundamentada. Ao psicopedagogo, não interessa focar na patologia em si. Sua ação se dirige ao processo de aprendizagem da criança em foco, o que a torna de suma relevância, pensando na vida da criança. Como sempre, cada caso é diferente do outro e precisa ser encarado de forma singular.

Na escola, cabe ao psicopedagogo orientar os educadores para que usem, para a criança autista, instruções simples, diretas, claras, para cada tarefa solicitada, de preferência com estímulos visuais e o estabelecimento de rotinas. A criança deve ser estimulada – e jogos podem ajudar muito - a aprender comportamentos de regras e obediência, a atender solicitações, para que desenvolva sua socialização dentro de um grupo. É importante que cada vez que a criança

aprenda ou responda corretamente às propostas, ela seja elogiada e incentivada a prosseguir. São passos para a inclusão.

Figura 5 - André

Hamyr apareceu em uma revista em 1989. Como os outros, foi inspirado numa pessoa real: Hamyr Telles Mazzalli, um deficiente físico que usa muletas e que encontrou Mauricio de Sousa, sem querer, nas dependências da Folha de S. Paulo, onde trabalhava na época. Acabou assim se tornando mais um personagem da Turma da Mônica, o primeiro com alguma deficiência. Porém, é um dos menos conhecidos de todos.

O Hamyr das histórias em quadrinhos possui muita energia e, apesar de ter consciência de suas dificuldades de locomoção, tem vontade de fazer tudo o que os outros meninos fazem, como jogar futebol. Sua mãe, porém, é um pouco protetora demais, e receia que ele se frustre ou se machuque tentando.

Na escola, o menino Hamyr certamente demonstra algumas necessidades especiais. Seu problema é físico, motor, e não de ordem cognitiva. Portanto, assim como Luca, ele precisa ter sua acessibilidade garantida aos espaços da instituição. Escadas são um obstáculo a quem se desloca com a ajuda de muletas. A escola, inclusive, deve

prever que as muletas precisam ser acomodadas próximo à criança, para que ela as alcance sempre que necessitar. Hamyr nunca vai andar sem suas muletas, mas no caso em que a criança esteja usando-as temporariamente (um pé quebrado, por exemplo), valem as mesmas indicações. É aí que entra a ação do psicopedagogo institucional.

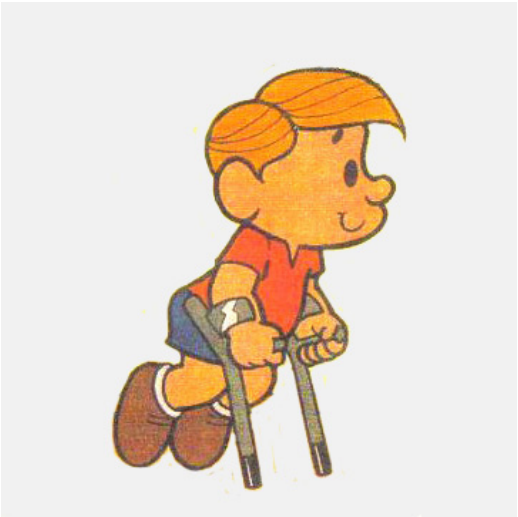


Figura 6 - Hamyr

Conhecidos os personagens e as possibilidades psicopedagógicas em torno de seus casos, nossa reflexão caminha para suas últimas ponderações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Oliveira (2014, p. 7) diz que "a Psicopedagogia é uma área de estudo que vem, ao longo de sua história, contribuindo para a compreensão do processo de aprendizagem do ser humano".

Em termos de atuação do psicopedagogo institucional, ele deve buscar a melhor eficácia do processo de ensino e aprendizagem, promovendo mudanças significativas e positivas ao mesmo tempo em que procura remover eventuais obstáculos, sejam eles no contexto familiar, escolar ou social. Tal atuação implica numa intervenção, o

que abrange uma avaliação diagnóstica, encontros com familiares e professores, orientações, e o desenvolvimento de estratégias de organização de sala de aula e de recursos pedagógicos adequados, favoráveis ao aprendizado de todas as crianças, para que possam aproveitar seu potencial.

Oliveira (idem, p. 72) é bem enfática:

> A intervenção do psicopedagogo tem como objetivo potencializar ao máximo a capacidade de ensinar dos profissionais que a integram e a capacidade de aprender dos alunos, supondo-se que há um complexo emaranhado em que aspectos estruturais e organizaconais e as configurações relacionais intra e extrainstituições interagem constantemente.

Isto implica ter ciência de que as demandas e necessidades de cada escola lhe são próprias, dinâmicas e mutáveis, que deverão ser confrontadas com os referenciais teóricos e instrumentos de que dispõem, de forma ética e coerente.

Este estudo reflexivo apresentou alguns casos de crianças especiais bem representativos e que podem surgir em qualquer instituição escolar do país. Infelizmente, nem todas contam com um psicopedagogo ou uma equipe multidisciplinar que possa fornecer o suporte teórico e prático necessário. Alguns personagens pertencem a famílias com maior poder aquisitivo, e até nisso espelham a realidade brasileira – crianças com mais ou menos condições de acesso a serviços e educação de qualidade.

O esforço em busca de políticas públicas que assegurem os direitos fundamentais das crianças especiais é ininterrupto e, paralelo a ele, também prossegue incansável o esforço pela formação e qualificação de profissionais com apurada visão científica e ética para atuar com tais crianças, tanto na educação sistemática quanto assistemática.

O Brasil está cheio de Cebolinhas, Humbertos, Tatis, Lucas, Dorinhas, Andrés, Hamyres e outros. Custódio (2007, p. 63) argumenta: "os personagens asseguram sua existência no mundo tridimensional, pois são muito semelhantes às pessoas comuns". Todos

são tão inspiradores quanto desafiadores e convidam os educadores a serem melhores ao aprender com as diferenças e as necessidades especiais.

É por isso que as crianças apresentadas aqui, mesmo no papel, podem ajudar professores, pedagogos e psicopedagogos a refletir mais, a dialogar mais, a se aprofundar no apaixonante e complexo estudo do processo de aprendizagem e suas dificuldades. Eis porque defendemos apresentá-los, na escola, aos educadores e aos alunos. Como afirma Custódio (1999, p. 77), "as histórias em quadrinhos são tão ou mais ricas em conhecimento e informação que qualquer outro recurso didático. São talhadas para a educação, desde que usadas com critério e sem jamais pretender tomar o lugar do educador".

Podemos rir e brincar com os personagens aqui descritos, e podemos também aprender com eles, a partir deles, animados por sua vitalidade, bom humor, dons e potencial. Custódio (1999, p. 72) afirma que "os personagens e as histórias são referências nacionais e assim facilitam a comunicação e as relações educacionais".

Terminamos esta reflexão com o pensamento de Oliveira (2014, p. 140):

> Há ainda um longo caminho a ser percorrido pela psicopedagogia, principalmente no que diz respeito à atuação institucional. No entanto, é com base na seriedade do trabalho a ser desenvolvido pelos profissionais que buscam essa especialidade que vamos conseguir um novo status para essa área, que cresce a cada intervenção e busca a essência do processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

CARDOZO, A. S. M. S. **A atuação do psicopedagogo na escola inclusiva**. Niterói: AVM, 2011. (Monografia de Especialização). Disponível em <http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/N204418.pdf> . Acesso em 31 de mar. De 2019.

CUSTÓDIO, J. de A. C. **Educação? Este é um trabalho para o Super-Homem**. Londrina: EDUEL, 1999.

CUSTÓDIO, J. de A. C. O superpoder da leitura. In: REZENDE, L. A. (Org.) **Leitura e visão de mundo:** peças de um quebra-cabeça. Londrina: EDUEL, 2007, p. 63-71.

MARTINS, B. A. Contribuições da Psicopedagogia Institucional à inclusão da criança com deficiência na escola regular. In: **VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. Londrina, 8-10.11.2011. Disponível em <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/FORMACAO/192-2011.pdf>. Acesso em 31 de mar. de 2019.

OLIVEIRA, M. Â. C. **Psicopedagogia**: a instituição educacional em foco. Curitiba: Intersaberes, 2014.

SCOZ, B. J. L. et al. **Psicopedagogia**: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

BIBLIOGRAFIA SUGERIDA

BARTALOTTI, C. C. **Inclusão das pessoas com deficiência**: utopia ou possibilidade. São Paulo: Paulus, 2006.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BOSSA, N. A. **A Psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GONZÁLEZ, E. **Necessidades educacionais específicas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para reflexão do tema. São Paulo: Memnon, 1997.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SAIBA MAIS!
com A TURMA DA Mônica
INCLUSÃO SOCIAL
QUADRINHOS! CURIOSIDADES! PASSATEMPOS!

CAPÍTULO 7

7

SAÚDE COGNITIVA E APRENDIZAGEM DE IDIOMAS: MEMÓRIA E DESENVOLVIMENTO CEREBRAL

Flávio Vaz Machado[1]
Ilda Cecília Moreira da Silva[2]
Lucrécia Helena Loureiro[3]

O homem tem se perguntado sobre quanto tem reservado para sua aposentadoria, mas, será que também já se perguntou sobre quanto tem contribuído para sua reserva cognitiva? Reserva cognitiva, segundo cientistas, corresponde à extensão da capacidade do cérebro de resistir ao envelhecimento e doenças neurodegenerativas como o Alzheimer.

As pessoas já foram ensinadas sobre a importância de começar a poupar dinheiro para a aposentadoria ainda quando jovens. O acúmulo de capital mental ao aprender a falar uma língua estrangeira funciona da mesma maneira. Se você quiser uma reserva cognitiva favorável para desfrutar daqui a alguns anos, é melhor começar a

[1] Mestre em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente, Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Biociências (PPGENFBIO) pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), membro da The New York Academy of Sciences (Academia de Ciências de Nova Iorque). E-mail: fvaz649@gmail.com.
[2] Livre Docência e Doutorado em Enfermagem, Coordenadora do Programa de Mestrado Profissional em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente (MECSMA) do Centro Universitário de Volta Redonda (UniFOA). E-mail: ilda.silva@foa.org.br.
[3] Pós-Doutorado em Enfermagem, Doutora em Ciências (Doutorado Sanduíche na Universidade Bocconi, Itália), Coordenadora do Curso de Graduação em Enfermagem do UniFOA. E-mail: lucreciahelena@gmail.com.

contribuir para isso agora; porém, se ainda não começou, saiba que não é tarde para começar, mesmo que você já esteja no famoso período da «senescência".

A senescência é o processo natural do envelhecimento, que compromete progressivamente aspectos físicos e cognitivos. Segundo a OMS (Organização Mundial da Saúde), a Terceira Idade tem início entre os 60 e 65 anos. No entanto, esta é uma idade instituída para efeitos de pesquisa, já que o processo de envelhecimento depende de outros fatores que podem preconizar a velhice, acelerando ou retardando o aparecimento e a instalação de doenças e sintomas característicos da idade madura (KACHAR, 2003; LAN, 2019).

O Estatuto do Idoso (Art. 21 da Lei nº 10.741/2003), estabelece que cabe ao Poder Público criar oportunidades de acesso à educação aos idosos, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a eles destinados.

O IDOSO E PROCESSO DE APRENDIZAGEM

É um preconceito pensar que o idoso é incapaz de aprender, pois pesquisas recentes estão fornecendo respostas que vêm de encontro a este pensamento. As mais recentes descobertas científicas comprovam que o cérebro humano é um órgão com surpreendente plasticidade, dinâmico, crescendo e mudando o tempo todo, porém, para que o processo de aprendizagem seja desencadeado é necessário entender a aprendizagem como um ato contínuo, também se estendendo ao longo de toda a vida do ser humano. A nova realidade científica tem provado que o cérebro é um órgão em crescimento e mudança; por isso, é possível influenciar no funcionamento do mesmo (LIMA, 2000; ZACHARAKIS, 2019).

No que diz respeito à aprendizagem de algo novo por parte de idosos, pode-se afirmar que há grandes chances destes obterem êxito nesta modalidade. A maioria das pessoas afirma que quanto mais jovem for o indivíduo, melhor aplica-se na aprendizagem de idiomas. No entanto, pesquisadores têm mostrado que isto não é

verdade; dentre eles destaca-se Valente (2001), Kristensen (2006) e Hillerer (2014).

Alunos mais velhos têm sistemas cognitivos mais desenvolvidos, são capazes de fazer associações de ordem superior e podem integrar a entrada da nova língua com a sua experiência já substancial de aprendizagem. Eles também contam com memória de longo prazo, em vez da função de memória de curto prazo utilizada por crianças e jovens para a aprendizagem por memorização; por isso, os adultos têm capacidades superiores na aprendizagem de línguas (WALSH, 1978).

É importante lembrar, portanto, que a capacidade de aprendizagem do idoso não diminui; obtém-se melhor resultado quando o professor contribui com estratégias inovadoras e é possível contribuir com esse momento de sua vida, onde são diferentes as maneiras como este aluno aprende. Dessa realidade emerge a necessidade de programas alternativos que garantam maior qualidade de vida para essa população.

Busca-se esposar a aprendizagem significativa enquanto princípio do processo de ensino-aprendizagem, destacando o papel do material didático como apoio nessa estratégia de ensino. A sua intenção é privilegiar o desenvolvimento da inteligência afirmando que ela está diretamente relacionada aos processos mentais, isto é, a maneira pela qual a pessoa processa a informação de forma ativa e organizada em sua estrutura cognitiva (AUSUBEL, 1976).

Pensar no material didático que facilite a aprendizagem de uma língua estrangeira constitui-se numa atividade relativamente fácil para um professor de idiomas. Entretanto, preparar um material instrucional para idosos requer uma busca direcionada a textos que possam contribuir para essa empreitada e a aprendizagem significativa pressupõe que o aluno relacione o novo material com a sua estrutura cognitiva e que o material de aprendizagem seja potencialmente significativo para ele. Desse modo, objetiva-se compreender, entre as propostas educativas, o que seria o material didático, também conhecido como material de ensino, recursos, material instrucional, recursos didáticos, material auxiliar, recursos auxiliares, recursos pedagógicos, material pedagógico, entre outros (AUSUBEL, 1961).

Para Ausubel (1976), o professor, enquanto exercente de um papel de transmissor de informações, usa o material didático somente como auxiliar e alerta para sua ação em outra direção, pois entende sua prática educativa enquanto mediadora do processo ensino-aprendizagem. Assim, percebe-se que este recurso deve se articular à ação educativa instrucional de ensino e pedagógica adotada pelo professor, evidenciando sua opção por meio do material didático que escolhe. Além de livros, textos e objetos, adota-se recentemente equipamentos como vídeos e computadores.

A teoria de Jean Piaget (1976), classificada como interacionista, também vem ao encontro do tema proposto no presente capítulo, pois nessa concepção o processo de aquisição de conhecimento decorre de múltiplas interações que afirmam a partir do sujeito com os objetos do meio no qual se insere. A teoria, também identificada como Epistemologia Genética ou Teoria Psicogenética, é mais conhecida como concepção construtivista da formação da inteligência. Convém esclarecer que Piaget tinha a intenção de estudar a origem do conhecimento humano. Buscou explicar como o indivíduo constrói o conhecimento, daí o nome Construtivismo.

A conclusão que Piaget apresentou foi a de que se aprende a partir da ação da pessoa sobre os objetos. Sujeito é sempre aquele que busca o conhecimento; objeto é sempre aquilo que se deseja conhecer e o que decorre desse encontro é sempre uma interação. Para Piaget, essa ação se constitui num processo que não para de ocorrer e que abriga em seu interior outro processo contínuo denominado de equilibração majorante.

Nesse processo de equilibração majorante, Piaget observou as seguintes etapas constitutivas do ato de aprender: desequilíbrio, assimilação, acomodação e equilíbrio. De um estágio de menor conhecimento, o sujeito passa para um de maior conhecimento, do ponto de partida de desequilíbrio ao de equilíbrio, por meio de assimilações e acomodações frequentes.

> Assimilação é a responsável por levar os esquemas cognitivos às novas informações extraídas do objeto que se

> está conhecendo, produzindo uma modificação e uma reorganização nos esquemas de conhecer do sujeito, ao que Piaget chama de acomodação (BESSA, 2010, p. 45).

Vale ressaltar que quem se propõe a atuar junto a essa parcela da população, a de pessoas idosas, deve ter em conta que, enquanto cidadãs, são membros de uma família, cultura e sociedade; pessoas com suas individualidades, com suas histórias de vida carregadas de fatos e acontecimentos vividos há tempos, somando ao seu viver atual, seus sonhos e suas expectativas, que fazem sentido para elas (GONSALVES; ALVAREZ; SANTOS, 2010).

O CONCEITO DO TERMO "BILINGUISMO"

A literatura aponta diversas conceituações de bilinguismo. Inicialmente, pesquisadores definiam como bilíngue o sujeito que apresentava domínio proficiente, tal qual um nativo, nas duas línguas. Entretanto, surgiram críticas no sentido da compreensão do que é ser proficiente, ou seja, de quais critérios deveriam ser utilizados para definir alguém como proficiente ou não. Posteriormente, foi sugerido que um sujeito era bilíngue caso apresentasse domínio em qualquer uma das quatro habilidades linguísticas (ler, escrever, compreender e falar) em uma segunda língua. Mas esta definição foi também criticada por parecer tão radical quanto a anterior (VÖGELI, 2015).

As pesquisas iniciais apontavam o bilinguismo como causa de baixo quociente intelectual, confusão linguística e até mudança de personalidade e, consequentemente, surgiu o mito de que o bilinguismo traria malefícios ao desenvolvimento cognitivo da criança e a falta de compreensão e conhecimento sobre questões culturais, socioeconômicas e até mesmo metodológicas dessas pesquisas, o que dificultou o esclarecimento das peculiaridades cognitivas dos indivíduos bilíngues (DIAZ, 1983; ERVIN, 1964, TONKIKH, 2016).

Com o advento da globalização, a teoria inicial sobre bilinguis-

mo mudou e falar outro idioma se tornou um fator de destaque. Isto levou novos pesquisadores a uma investigação mais complexa sobre os benefícios do bilinguismo e deixarem de lado o mito levantado inicialmente. Desta forma, descobriram que além dos benefícios relacionados à inclusão no mercado de trabalho e melhores oportunidades no campo profissional, o bilinguismo ao longo da vida é um fator que contribui para reserva cognitiva e traz grandes benefícios à memória, sendo um deles o retardamento da perda cognitiva causada pela doença de Alzheimer (KOVÁCS, 2009; BIALYSTOK et al., 2014).

Outros pesquisadores afirmam que bilíngues têm melhores resultados em testes de QI (Quociente de Inteligência), medida obtida por meio de testes desenvolvidos para avaliar as capacidades cognitivas (inteligência) de um sujeito, em comparação ao seu grupo etário (BAK, 2012; HARTATI, 2019).

Em particular, estudos mostram que pessoas bilíngues exercitam mais uma rede do cérebro chamada sistema de controle executivo. O sistema de controle executivo envolve partes do córtex pré-frontal e outras áreas, e é a base da capacidade de pensar de maneiras complexas. É extremamente importante para o pensamento humano e a atenção (BAK, 2012; CRAIK, 2010).

O Dr. Thomas Bak publicou um artigo intitulado *Aprender um Segundo Idioma Retarda o Envelhecimento do Cérebro* na revista americana *Annals of Neurology*, sugerindo que o bilinguismo, mesmo quando adquirido na idade adulta, pode beneficiar o cérebro no processo do envelhecimento (BAK, 2014).

Se o bilinguismo é definido como o uso de duas ou mais línguas, é possível afirmar que a maioria das pessoas surdas que usa a língua de sinais e a língua majoritária pode ser considerada bilíngue. Com base nesta afirmação, encontramos estudos que apontam a necessidade do surdo ser "bilíngue", ou seja, de ter acesso e dominar a sua língua natural (Língua de Sinais) e a Língua Portuguesa na modalidade escrita e, quando possível, na modalidade oral, pelo menos, compreendendo-a pela leitura orofacial, pois sugerem que o bilinguismo traz grandes benefícios à saúde cognitiva dos surdos (GROSJEAN, 1996; DORZIAT, 1999).

VISÃO GERAL DE PROGRESSÃO DA DOENÇA DE ALZHEIMER

A Doença de Alzheimer é um tipo de demência que causa problemas com a memória, pensamento e comportamento. Os sintomas geralmente se desenvolvem lentamente e pioram com o tempo, tornando-se graves o suficiente para interferir em tarefas diárias, embora haja possibilidade de variação relativa à progressão da doença. Em média, uma pessoa com Alzheimer vive de quatro a oito anos após o diagnóstico, mas dependendo de outros fatores, é possível viver até 20 anos.

O Alzheimer não pode ser considerado como parte consequente do envelhecimento, embora o principal fator de risco seja o aumento da idade e a maioria das pessoas com esta doença esteja acima de 60 anos de idade. Cerca de 5% das pessoas com a doença tiveram um início precoce e muitas vezes os sintomas aparecem quando a pessoa tem entre 40 e 50 anos de idade. As etapas abaixo fornecem uma ideia geral de como as habilidades podem mudar de acordo com os estágios, sendo eles:

1º ESTÁGIO (INICIAL)

Nas fases iniciais da doença de Alzheimer, a pessoa ainda pode agir de forma independente, podendo dirigir, trabalhar e fazer parte de atividades sociais; porém, este indivíduo pode ter lapsos de memória, como o esquecimento de palavras familiares, localização de objetos do quotidiano etc. Amigos, familiares ou vizinhos podem notar tais dificuldades e durante uma entrevista médica detalhada, é possível detectar problemas de memória ou concentração. Dentre as dificuldades mais comuns nesta fase, podemos citar:

a) Dificuldades em lembrar nomes quando são apresentados a novas pessoas;

b) Problemas em lembrar nomes ou a palavra certa;

c) Dificuldades em realizar tarefas em ambientes sociais ou de trabalho;

d) Esquecimentos de trechos lidos recentemente;

e) Perder ou extravio objetos valiosos;

f) Problemas com planejamento ou organização.

2º ESTÁGIO (MODERADO)

A fase moderada da doença de Alzheimer é geralmente a etapa mais longa e pode durar por muitos anos. De acordo com a progressão da doença, o paciente vai exigir maior nível de cuidados. Nesta fase, é possível notar no paciente o pronunciamento de palavras confusas, sinais de frustração ou raiva, ações inesperadas, tais como recusar-se a tomar banho ou alimentar-se etc. Neste ponto, os sintomas serão perceptíveis para os outros e podem incluir:

a) Incapacidade de recordar o seu próprio endereço, número de telefone, escola ou faculdade onde se formaram;

b) Esquecimento de eventos ou sobre a própria história pessoal;

c) Mau humor e sentimento de rejeição, especialmente em situações socialmente desafiadoras;

d) Confusão relativa ao local onde se encontram ou em relação às datas;

e) Necessidade de ajuda para escolher roupas adequadas para a estação ou ocasião;

f) Problemas para controlar a bexiga e intestinos em alguns indivíduos;

g) Mudanças nos hábitos relativos ao sono, como dormir durante o dia e ficar inquieto durante a noite;

h) Riscos de se perderem;

i) Alterações comportamentais e de personalidade, incluindo desconfiança, delírio, compulsão e comportamento repetitivo.

3º ESTÁGIO (TERMINAL)

Na fase terminal da doença, os indivíduos perdem a capacidade de responder ao seu ambiente, não sendo capazes de manter uma conversa normal e, por fim, podem perder o controle de seus pró-

prios movimentos. Devido ao agravamento dos problemas ligados à memória e às habilidades cognitivas, pode haver alteração de personalidade. Nesta fase, as mudanças são caracterizadas por:

a) Perda da consciência e de experiências recentes;

b) Alto comprometimento motor e incapacidade de realizar habilidades físicas, tais como andar, sentar-se e engolir;

c) Crescente comunicação;

d) Vulnerabilidade às infecções, especialmente pneumonia;

e) Necessidade de assistência em tempo integral, e cuidados diários.

O BILINGUISMO E SUA RELAÇÃO COM A DOENÇA DE ALZHEIMER

Pesquisas recentes apontam que o bilinguismo retarda a decadência de algumas funções cerebrais que dão origem às doenças neurodegenerativas. A neurocientista Ellen Bialystok, da Universidade de York, Canadá, passou quase 40 anos aprendendo sobre como o bilinguismo estimula a mente e sugere que falantes de mais idiomas apresentam maior capacidade de concentração e tornam-se mais distantes da doença de Alzheimer (BAK, 2012; CRAIK, BIALYSTOK et al., 2009). Em uma de suas pesquisas, ela estudou casos de 211 pacientes e concluiu que os bilíngues adiaram os sintomas da doença em até 5 anos, quando comparados a um monolíngue, pois eles mantêm o cérebro ativo.

Em outro estudo, Bialystok analisou 450 pacientes com a doença, sendo uma metade bilíngue e a outra metade composta por quem sabia apenas o seu idioma nativo. Todos apresentavam o mesmo grau de comprometimento. O estudo demonstrou que houve atraso no início dos sintomas da doença de Alzheimer por uma média de cinco anos nos cérebros dos bilíngues. Bialystok disse ao jornal The Huffington Post que, apesar de o levantamento focar em bilíngues de longo prazo, pessoas que começam a aprender uma nova língua mais tarde também têm a ganhar. Em outras palavras,

Bialystok não limita a teoria da proteção cognitiva por meio do bilinguismo apenas aos mais jovens, mas, conforme ela disse ao jornal acima, aprender uma nova língua mais tarde, ou seja, "na terceira idade", também trará resultados.

Bialystok utiliza tecnologias da Neuroimagiologia, um conjunto de técnicas de diagnóstico médico que buscam obter imagens do encéfalo do paciente através de meios não invasivos. Entre elas, encontram-se a tomografia, a cintilografia e a ressonância magnética. As informações obtidas nestes exames podem ser complementadas por outros meios de aferição da atividade cerebral, como o eletroencefalograma ou testes de habilidade cognitiva. Bialystok afirma que, uma vez que a doença começa a comprometer a região do cérebro, os bilíngues podem continuar a funcionar normalmente. Ou seja, o bilinguismo protege os idosos, mesmo após o mal de Alzheimer começar a afetar sua função cognitiva (BIALYSTOK et al., 2006).

A doença de Alzheimer também modifica todo o cérebro, pois ele causa a morte das células nervosas e perda de tecido no mesmo. Com o passar do tempo, o cérebro encolhe muito, o que afeta quase todas as suas funções.

O famoso neurologista Alois Alzheimer, que em 1910 teve o próprio nome dado à doença pelo psiquiatra alemão Emil Kraepelin, comumente citado como o criador da moderna psiquiatria, psicofarmacologia e genética psiquiátrica, apresentou o caso da senhora Auguste D., de 51 anos de idade, em um congresso científico, em novembro de 1906. Alois conseguiu permissão da família para fazer uma necropsia, pois julgava ser esse mal uma doença ainda desconhecida. Nesse cérebro, ele encontrou um encolhimento dramático, especialmente no córtex, na camada externa relacionada à memória, ao pensamento, ao julgamento e à fala. No microscópio, ele viu depósitos de gordura espalhados dentro e ao redor de pequenos vasos sanguíneos e neurônios mortos ou em deterioração. Seus estudos foram publicados em 1907.

Com base nos estudos de Alois e de outros pesquisadores deste assunto, nos quais afirmam que o cérebro dos pacientes portadores da doença em cheque diminui de tamanho, encontramos evidências

em diversos estudos de que aprender idiomas faz o cérebro crescer. Para medir o crescimento de algumas áreas do cérebro, pesquisadores da Universidade de Lund, na Suécia, Johan Martensson e seus companheiros, avaliaram estudantes da Academia de Intérpretes das Forças Armadas da Suécia, que passaram por uma rotina intensa de estudos do árabe, russo e dari, chegando à conclusão que determinadas partes do nosso cérebro crescem quando nos empenhamos em aprender uma língua estrangeira em um curto espaço de tempo (MARTENSSON et al., 2012).

O primeiro grupo foi recrutado na Academia de Intérpretes das Forças Armadas sueca e se dedicou ao estudo de uma nova língua sete dias por semana durante 10 meses, pois era esperado que após este período todos eles fossem totalmente fluentes. O segundo grupo de estudantes estava matriculado no programa de Ciências Médicas e Cognitivas e, apesar de estudarem bastante, eles não se dedicavam ao aprendizado de uma nova língua; assim, a intensidade do estudo foi menor do que a dos recrutas da Academia de Intérpretes. Os pesquisadores realizaram ressonância magnética no início do programa e novamente depois de três meses. O estudo foi publicado no NeuroImage Journal, que afirmou que em apenas três meses de aulas intensivas, os recrutas da Academia de Intérprete apresentaram um crescimento significativo na estrutura física de uma parte do cérebro, especialmente do hipocampo, uma área importante para a memória, bem como de três outras áreas importantes para a linguagem (GARCÍA-PENTÓN et al., 2014).

A relação das áreas do cérebro que apresentaram crescimento e o aprendizado de idiomas está nas diferentes áreas corticais que são utilizadas quando produzimos e entendemos a linguagem. Elas, por outro lado, se conectam ao hipocampo, que é utilizado quando tentamos aprender novos vocabulários. O hipocampo é a região particularmente responsável pela aquisição de novos dados, como também responsável pela noção de espaço. Os estudantes de Ciências Médicas e Cognitivas não tiveram aumento no tamanho do hipocampo (MARTENSSON et al., 2012).

ALTERAÇÕES CEREBRAIS MEDIANTE A APRENDIZAGEM DE UM NOVO IDIOMA

Diversos estudos têm sido feitos no campo da pesquisa neurocientífica para evidenciar as mudanças funcionais e estruturais no cérebro causadas pelo bilinguismo, bem como seus benefícios, e a maioria dos pesquisadores dessa área utilizam ferramentas confiáveis que comprovam nitidamente essas alterações.

Com o avanço da ciência e o surgimento de ferramentas como o tensor de difusão de imagem, hoje é possível evidenciar as alterações causadas pelo bilinguismo em determinadas partes do cérebro e medir o tamanho das mesmas. Tal suporte também tem auxiliado pesquisadores que buscam compreender os papéis principais do giro frontal inferior esquerdo, do giro frontal médio esquerdo e do giro temporal superior nos aspectos sensório-motores da linguagem (DEMONET et al., 2005; DAVIS et al., 2009).

Um estudo sobre bilinguismo relatou as mudanças nas estruturas cerebrais relacionadas à aquisição da segunda língua de modo precoce e tardiamente. A densidade da substância cinzenta foi maior no córtex parietal inferior esquerdo nos bilíngues em comparação com monolíngues. Este aumento foi evidentemente notável nos que se tornaram bilíngues mais tarde em relação aos que se tornaram mais cedo. Semelhantemente, outro estudo abordou a mesma questão em um projeto longitudinal por meio de ressonância magnética realizada em cada quatro estudantes universitários matriculados em um curso de espanhol. Foram nove semanas intensivas de aulas e as ressonâncias magnéticas foram realizadas no início e no final do curso. Os autores também focaram o córtex parietal inferior esquerdo e relataram o aumento da densidade da substância cinzenta ao longo da aquisição da segunda língua. (MECHELLI et al., 2004).

Coggins (2014) utilizou ressonância magnética para produzir imagens do sagital mediano do corpo caloso de 19 indivíduos adultos e destros do sexo masculino e feminino. Os resultados preliminares deste estudo indicam que a adaptação significativa no corpo mediano anterior do corpo caloso ocorreu para acomodar a capa-

cidade de vários idiomas em indivíduos bilíngues em comparação com monolíngues. A principal interpretação desse estudo é que o giro pré-central está envolvido na faculdade de adaptação do bilíngue, assumindo um papel consistente com a entrada somatotópica às áreas dedicadas à boca e à entrada das extensões de associação que ligam o córtice.

Outras pesquisas mostram que bilíngues têm níveis mais elevados de controle cognitivo que os monolíngues, especialmente em idades mais avançadas. Levando em consideração que a integridade da matéria branca diminui com o passar do tempo, foi testada a hipótese de que o bilinguismo está associado com a manutenção da matéria branca em idosos. Esta integridade era consideravelmente maior no cérebro das pessoas mais velhas bilíngues ao longo da vida e foi evidenciada por meio de um tensor de difusão de imagem. "Imagem de tensor de difusão" (do inglês *Diffusion Tensor Imaging*) [DTI]) trata-se de uma variação do exame de RM (ressonância magnética) estrutural, que mensura a taxa e a dimensão da água nos tecidos, permitindo a quantificação de microestruturas do tecido cerebral. É particularmente utilizada no estudo de organizações de regiões cerebrais como a substância branca antes mesmo que reduções volumétricas se tornem aparentes.

Comparando bilíngues espanhol-catalão e monolíngues de espanhol, um grupo de pesquisadores da Universidade de Jaume na Espanha investigou a influência da linguagem precoce e exposição na morfologia do cérebro. Os dados estruturais foram adquiridos por meio de ressonância magnética e apontaram que o giro bilateral de Heschl, situado em dois terços mediais do giro temporal transverso, era maior nos bilíngues do que nos monolíngues (RESSEL et al., 2012).

Para observar como o bilinguismo altera a substância branca, um grupo de pesquisadores de Bruxelas na Bélgica recrutaram crianças bilingues e monolíngues, utilizando o DTI como principal ferramenta. A média de FA (fascículo arqueado) foi avaliada em quatro setores selecionados com relevância para o processamento da linguagem. Os valores de FA encontrados no fascículo occipi-

tal frontal inferior esquerdo foram mais elevados nos bilíngues em comparação aos monolíngues (MOHADES et al., 2012).

Ainda nesta linha de raciocínio, um estudo investigou a conectividade anatômica em bilíngues espanhol-basco e monolíngues que tinham o espanhol como língua nativa usando uma técnica baseada em Tractography-DTI e estatísticas baseadas em rede. Os gráficos indicaram que nesta rede, além de conectividade mais elevada, existe também o fluxo de informações mais eficiente nos bilíngues (GARCÍA-PENTÓN et al., 2014).

Enquanto outros estudos representam comparações entre os grupos que investigam alterações em longo prazo na substância branca, a equipe de Schlegel optou por uma abordagem mais dinâmica para observar estas alterações em adultos que aprendem uma nova língua. Neste estudo longitudinal, as varreduras DTI foram realizadas mensalmente e foram coletadas de alunos falantes de inglês matriculados em um curso de chinês intensivo com duração de 9 meses. As mudanças mais importantes ocorreram nos tratos frontais que cruzam o corpo caloso, uma estrutura do cérebro de mamíferos localizada na fissura longitudinal que conecta os hemisférios cerebrais direito e esquerda. Os autores mostram também que FA aumenta progressivamente ao longo do tempo e que este aumento está relacionado com o segundo nível de proficiência linguística (SCHLEGEL et al., 2012).

Além dos estudos internacionais citados anteriormente, foram encontrados estudos sobre bilinguismo nas bases de dados nacionais no que diz respeito ao Brasil. Apesar de não conter experiências comprobatórias de alterações cerebrais por meio RM, DTI ou VBM (Morfometria Baseada em Voxel), nos próximos artigos a serem apresentados existem evidências de alterações cognitivas mediante a exposição a um segundo idioma, comprovadas por meio de outros testes.

Um estudo realizado no Brasil teve como objetivo estudar a relação entre criatividade, inteligência e autoconceito em alunos bilíngues e monolíngues. Participaram deste estudo 269 alunos, do gênero masculino e feminino, adolescentes e adultos, de uma insti-

tuição particular de ensino de língua inglesa, localizada em Brasília. Os instrumentos utilizados foram o Teste Torrance de Pensamento Criativo - TTCT, o Teste Não Verbal de Raciocínio para Adultos - TNVRA e a Escala Fatorial de Autoconceito - EFA. Os alunos bilíngues apresentaram escores superiores nas medidas de criatividade verbal e figurativa e de inteligência quando comparados aos alunos monolíngues. Não foram observadas diferenças entre adolescentes e adultos em relação à criatividade, inteligência e autoconceito. Foi observada uma correlação positiva entre criatividade e autoconceito para alunos bilíngues (FLEITH, MENDONÇA, 2005).

Outro estudo realizado no Brasil teve como objetivo analisar as rotas cognitivas de leitura de palavras isoladas preferencialmente utilizadas por alunos bilíngues falantes de português e alemão ou português e inglês. A amostra foi composta por 34 crianças falantes somente do português, sendo 24 crianças do sexo feminino e dez do sexo masculino, e outro grupo de 30 crianças bilíngues, sendo 20 crianças falantes do português e alemão (sete crianças são do sexo masculino e 13 do sexo feminino) e dez crianças falantes de português e inglês (cinco crianças do sexo masculino e cinco do sexo feminino). Ao todo, 64 crianças participaram. De acordo com os resultados, os falantes somente da língua portuguesa utilizam preferencialmente a rota lexical, enquanto os bilíngues utilizam preferencialmente ambos as rotas (HORST et al, 2013).

Para concluir a citação das pesquisas feitas no Brasil, encontramos um estudo que teve por objetivo verificar a existência de diferenças entre idosos bilíngues e monolíngues saudáveis no desempenho em tarefas cognitivas não verbais relacionadas às funções executivas, à memória de trabalho e à memória emocional de longo prazo. Para tanto, uma pesquisa em um centro de idosos foi desenvolvida, contando com, aproximadamente, 18 sujeitos bilíngues e 20 sujeitos monolíngues para cada instrumento utilizado. A partir do objetivo geral estipulado acima, procurou-se investigar se há diferenças no desempenho em tarefas relacionadas às funções executivas da atenção e do controle inibitório entre idosos bilíngues e monolíngues; se há diferenças entre idosos bilíngues e monolíngues

no desempenho de uma tarefa relacionada à memória de trabalho, e por último, se há diferenças entre idosos dos dois grupos no desempenho de um teste relacionado à memória emocional (MARTINS, 2010).

Os dados foram coletados utilizando computadores laptop, pela pesquisadora e bolsista, visto que esta investigação é parte de uma pesquisa maior que abarca grupos de jovens, adultos e idosos. Foram utilizados, para critérios de exclusão, questionário de rastreio, inventário de depressão, escala socioeconômica e exame neurológico. A partir disso, tarefas tais como tarefa de Simon, *Word Span* e teste de Cahill foram usados para avaliar a amostra. No primeiro teste, não foram encontradas diferenças significativas em termos de tempo de reação e efeito Simon, embora tenham sido vistas diferenças relevantes em se tratando de acurácia. Os resultados foram satisfatórios para mostrar que o bilinguismo pode atuar como um fator neuroprotetor contra as consequências do envelhecimento. Contudo, esta pesquisa contribuiu para enfatizar a importância do contexto em que ocorrem as pesquisas com bilinguismo e, obviamente, para o aumento de estudos na área.

Há ainda outros estudos que relatam outras vantagens cognitivas apresentadas por crianças bilíngues, como grande flexibilidade mental, maior consciência metalinguística, maior potencial de criatividade, entre outras. As vantagens em funções executivas apresentadas pelas crianças aparecem também em adultos, principalmente em tarefas não linguísticas que dependam pesadamente de controle executivo, tais como o controle inibitório, a resolução de conflito ou o controle de atenção (BIALYSTOK, 2012).

A INCRÍVEL DESCOBERTA SOBRE O HIPOCAMPO

O hipocampo, por sua vez, é uma estrutura localizada nos lobos temporais do cérebro humano, e é considerada a principal sede da memória e importante componente do Sistema Límbico. Esta estrutura parece ser muito importante para converter a memória a curto prazo em memória a longo prazo. A mágica que transforma

informações em memória acontece em duas regiões do cérebro ao mesmo tempo: o hipocampo (bem no centro do cérebro, na altura dos lobos temporais) e o córtex frontal (a massa cinzenta que reveste a fronte do cérebro). O papel do hipocampo foi discutido especificamente em alguns estudos clínicos. Glees e Griffith apresentaram a visão de que a destruição bilateral do hipocampo no homem provoca a perda de memória recente e confusão mental, e foi devido à semelhança entre sua estrutura cerebral e o cavalo-marinho que o anatomista italiano Venetian Júlio César Aranzi (1587) denominou este órgão como "hipocampo", um gênero de peixes (Hippocampus patagonicus) habitantes das águas marinhas temperadas tropicais (HEIJER et al., 2010).

Para enfatizar a importância de determinadas áreas do cérebro e entender a função e a importância do hipocampo, falaremos do caso de Henry Gustav Molaison, que perdeu totalmente a capacidade de guardar novas memórias, ficando para sempre preso ao passado, em consequência de uma cirurgia experimental de remoção cirúrgica bilateral das porções mediais do lobo temporal e do hipocampo DOSSANI, MISSIOS, NANDA, 2015).

Molaison era uma criança normal até aos 9 anos, quando sofreu uma queda enquanto andava de bicicleta. O forte traumatismo craniano que sofrera deixou como sequela as constantes crises epilépticas, intratáveis com o uso das medicações convencionais. Essas crises pioraram ao longo de tempo, até que em 1953 ele foi encaminhado para o neurocirurgião William Beecher Scoville. Os estudos envolvendo Molaison permitiram que a ciência descobrisse boa parte do que se sabe a respeito da memória. Após alguns exames, Scoville descobriu que a origem das epilepsias de Molaison era no lobo temporal medial do telencéfalo e sugeriu que esses lobos fossem retirados bilateralmente em uma cirurgia. No dia 1 de setembro de 1953, a cirurgia foi realizada. Na cirurgia, foram retirados seus hipocampos, giro para-hipocampal, as amígdalas e o córtex entorrinal (SCOVILLE, WILK, 1951).

Depois da cirurgia, o paciente Molaison, agora curado da epilepsia, passou a sofrer graves problemas de memória. Ele se lembra-

va de tudo que ocorrera em sua vida até seis meses antes da cirurgia; no entanto, ficou incapacitado de guardar novas informações como memória de longa duração. Desde então, iniciou-se uma série de muitos estudos com o paciente Molaison e mais de 100 cientistas o estudaram por mais de 55 anos. Tinha-se então um laboratório vivo, no qual era possível realizar experimentos para testar a formação de memórias. Umas das pessoas que mais realizou testes no paciente Molaison foi a neurocientista Brenda Milner, que mesmo após anos de acompanhamento precisava se apresentar a cada nova visita ao paciente, pois este já havia se esquecido quem era a neurocientista (MAUGUIÈRE, CORKIN, 2015).

Mesmo após a sua morte, Molaison não deixou de ser cobaia. Assim que morreu, em 2008, iniciou-se, na Universidade de San Diego, na Califórnia, a análise do seu encéfalo, com o consentimento do próprio Molaison. Durante um processo que durou ao todo 53 horas, mais de 2500 amostras histológicas foram obtidas para que se fossem feitas análises mais minuciosas a respeito da "anatomia da memória".

O estudo dos sintomas apresentados no caso Molaison permitiu concluir que o hipocampo está envolvido especificamente com os processos de consolidação da memória explícita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos estudos apresentados nesse capítulo, sugerimos, portanto, que a aprendizagem de uma língua estrangeira mesmo na fase adulta traz benefícios cognitivos provenientes do aumento de volume das substâncias branca e cinzenta do cérebro, do hipocampo e do giro temporal superior, e que essas alterações cerebrais não estão limitadas apenas aos mais jovens, pois, conforme as pesquisas apresentadas neste estudo, o idoso ainda possui capacidade cognitiva que o leva a produzir conhecimento e aprendizagem, mesmo que de forma limitada.

Concluiu-se que as teorias de aprendizagem de Ausubel e Piaget

se encaixam perfeitamente no contexto deste estudo e servem como base e ferramentas facilitadoras para os professores dos alunos idosos e, principalmente, para estes alunos idosos, que associarão suas experiências de vida e seus conhecimentos prévios às novas informações recebidas, conforme orienta a aprendizagem significativa de Ausubel. Além disso, a preparação do ambiente propício para estes alunos facilitará esse processo de construção do conhecimento dos mesmos, conforme orienta a teoria interacionista de Piaget.

A ocorrência mínima de pesquisas realizadas no Brasil que correlacionam bilinguismo e alterações no hipocampo, bem como demais partes cerebrais, mostra que o tema abordado representa uma questão recente e talvez desconhecida por muitos pesquisadores que investigam as formas de prevenção da doença de Alzheimer.

É justamente nesse contexto que se insere o presente estudo, cujo principal objetivo é chamar a atenção para a necessidade de ampliarmos o leque de estudos relacionados às alterações cerebrais provenientes da aprendizagem de idiomas, a fim de descobrir formas de desenvolver a memória e até mesmo prevenir-se de demências que afetam o hipocampo, como a Doença de Alzheimer.

Os aspectos cognitivos relacionados à memória e ao envelhecimento precisam ser mais investigados, tendo em vista a necessidade de criar estratégias de prevenção ou manutenção de uma velhice saudável e ativa, e nesta investigação, vale lembrar que não podemos aguardar a velhice para iniciarmos práticas que visem estimular a memória e a saúde cognitiva, levando em consideração que essas práticas servirão de prevenção contra doenças neurodegenerativas como o Alzheimer.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Psicología Educativa:** un punto de vista cognoscitivo. Cidade do México: Editorial Trillas, 1976.

AUSUBEL, D. P. **Learning by discovery:** Rationale and mystique. Bulletin of the National Association of Secondary School Principals, p. 18-58, 1961.

ÁVILA, C. et al. An effect of bilingualism on the auditory cortex**. J. Neurosci**, p. 16597–16601, 2012.

BAK, T. H. et al. Does bilingualism influence cognitive aging? **Annals of Neurology**, p. 10, 2014.

BIALYSTOK, E. Bilingualism: the good, the bad, and the indifferent. **Bilingualism,** 12, p. 3–11, 2009.

BIALYSTOK, E. **Bilingualism in development:** Language, literacy, and cognition. New York: Cambridge University Press, 2001.

BIALYSTOK, E.; CRAIK F. I. M.; FREEDMAN M. Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia**. Neuropsychology**, n. 45, p. 459-464, 2007.

BIALYSTOK, E.; CRAIK, F. I.; LUK, G. Bilingualism: consequences for mind and brain. **Trends Cogn Sci,** 16, 2012, p. 240–250.

BIALYSTOK, E.; CRAIK., F. I.; RYAN, J. Executive control in a modified anti-saccade task: Effects of aging and bilingualism. **Journal of Experimental Psychology,** v. 32, p. 1341-1354, 2006.

BESSA, V. **Teorias da Aprendizagem.** Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2010.

COGGINS, P. E. III et al. Bilingual corpus callosum variability. **Brain Lang**, n. 89, p. 69–75, 2014.

CRAIK, F. I. M.; BIALYSTOK, E.; FREEDMAN, M. Delaying the onset of Alzheimer's disease: Bilingualism as a form of cognitive reserve. **Neurology,** n. 75, p. 1726-1729, 2010.

DAVIS, M. H.; GASKELL, M. G. A complementary systems account of word learning: neural and behavioural evidence. **Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci,** 2009.

DEMONET, J. F.; THIERRY, G.; CARDEBAT, D. Renewal of the neurophysiology of language: functional neuroimaging. **Physiol,** 2005.

DORZIAT, A. **Bilinguismo e Surdez:** para além de uma visão linguística e metodológica. Porto Alegre: Mediação, p. 27-40, 1999.

DOSSANI, R. The Legacy of Henry Molaison and the Impact of His Bilateral Mesial Temporal Lobe Surgery on the Study of Human Memory. **World Neurosurg.** Louisiana: n. 1, p. 1127-1135, 2015.

FLEITH, D. **Relação entre criatividade, inteligência e autoconceito em alunos monolíngues e bilíngues.** Psicologia Escolar e Educacional, v. 9,

p. 59-70, 2005.

FLECK, M. P. A. et al. Desenvolvimento da versão em português do instrumento de avaliação de qualidade de vida da Organização Mundial da Saúde. **Rev ABP/APAL,** 1999.

GARCÍA-PENTÓN, L. et al. Anatomical connectivity changes in the bilingual brain. **Neuroimage,** n. 84, p. 495–504, 2014.

GONSALVES, L. H. T.; ALVAREZ, A. M.; SANTOS, S. M. A. **O cuidado na enfermagem gerontogeriatra.** Tratado da geriatria e gerontologia. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, p. 34, 2010.

GROSJEAN, F. **Bilingual:** Life and Reality. Boston: Harvard University Press, 2010.

GROSJEAN, F**.** Living with two languages and two cultures. In: PARASNIS, I. (ed.) **Cultural and language diversity and the deaf experience.** Cambridge: Cambridge University Press, 1996, 20-37.

HARTATI, S**.** The influence of intelligence quotient and emotional quotient on the tenth-grade students' English achievement of state senior high school 6 of Palembang. **English Community Journal,** p. 242, 2019.

HEIJER T. et al. A 10-year follow-up of hippocampal volume on magnetic resonance imaging in early dementia and cognitive decline. **Brain,** n. 133, p. 1163-1172, 2010.

HILLERER, K. M**.** The Maternal Brain: An Organ with Peripartal Plasticity. **Neural Plasticity,** p. 1–20, 2014.

HORST, A.; KRUSZIELSKI, L. Bilinguismo Infantil e suas Implicações Cognitivas. **Pediatr. Mod,** p. 49, 2013.

KACHAR, V. **Longevidade:** um novo desafio para a educação. São Paulo: Ed. Cortez, p. 27-44, 2001.

KOVÁCS, A. M.; MEHLER, J. Flexible learning of multiple speech structures in bilingual infants. **Science**, p. 611-2, 2009.

LAN, W.; MIAO, Y. Autophagy and Senescence. Senescence Signalling and Control in Plants. **Elsevier,** p. 239–53, 2019.

LIMA, M.P. **Gerontologia Educacional:** uma pedagogia específica para o idoso. São Paulo: LTr, 2000.

MARTINS, S. **Diferenças entre idosos bilíngues e monolíngues no desempenho de tarefas relacionadas às funções executivas,**

memória de trabalho e memória emocional de longo prazo. 136 f. (Dissertação de Mestrado em Letras) — Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2010.

MAUGUIÈRE, F; CORKIN, S. Never again! An analysis of H.M.'s epilepsy and treatment. **Rev Neurol,** n. 171, p. 273-281, 2015.

MÅRTENSSON, J. et al. Growth of language-related brain areas after foreign language learning. **NeuroImage,** 2012

MECHELLI, A. et al. Neurolinguistics: structural plasticity in the bilingual brain. **Nature,** n. 431, p. 757, 2004.

RESSEL, V et al. White matter structure changes as adults learn a second language. **J. Cogn. Neurosci**. n. 24, p. 1664–1670, 2012.

VÖGELI, A. Bilingualism: An Extra Chance in Life. Journal of Modern Education Review. **Academic Star Publishing Company,** p. 181–186, 2015.

WALSH, T. M.; DILLER, K. C. Neurolinguistic Foundations to Methods of Teaching a Second Language. **International review of applied linguistics,** n. 16, p. 1-14, 1978.

ZACHARAKIS, J. **Elder Play:** Preliminary Research Results on How Older Adults Learn Through Motorcycling. New York: YouSAGE Publications, p. 176–82, 2019.

CAPÍTULO **8**

APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE: NOVOS OLHARES PARA A POLÍTICA INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR

Luciana Pereira Pacheco Werneck[1]
Ivanete da Rosa Silva de Oliveira[2]
Denise Celeste Godoy de Andrade Rodrigues[3]

A perspectiva inclusiva, nos âmbitos social e educacional, tem sido objeto de discussão e debate. Destaca-se que, desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/1961, quando essa temática, ainda de forma incipiente adentrou o espaço educacional, a mesma tem sido pauta para a formação continuada de docentes. Esse cenário foi incrementado com o advento da Declaração de Salamanca, em 1994, que, além de intensificar a inserção de

[1] Mestranda em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente no Centro Universitário de Volta Redonda (UniFOA), Pós-Graduada em Gerenciamento de Projetos (UniFOA), graduada em Administração de Empresas no Centro Universitário de Barra Mansa (UBM). Email: luciana.werneck@foa.org.br

[2] Doutora em Educação na área Políticas Públicas (UERJ). Professora de cursos de graduação e do Programa de Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente (UniFOA). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Laboratório Interdisciplinar de Estudos em Educação Física e Práticas Corporais (UniFOA) e Políticas Públicas, Gestão e Avaliação (UERJ). E-mail: ivanete.oliveira@foa.org.br.

[3] Doutora em Tecnologia Bioquímico-Farmacêutica pela Universidade de São Paulo (USP) (2002). Atualmente é professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e professora do Centro Universitário de Volta Redonda (UniFOA). Docente de cursos de Graduação (UERJ e UniFOA) e do Programa de Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente do UniFOA. E-mail: denise.cgar@gmail.com.br

diversas políticas públicas, tem favorecido a visibilidade de pessoas que antes eram marginalizadas socialmente, vem assegurando o que historicamente vinha sendo negado, como o direito à educação.

As instituições de ensino, no entanto, ainda apoiadas na visão reducionista, que estabelece um padrão de normalidade a partir de um viés biologizante, possuem dificuldades para compreender comportamentos que não são categorizados como "normais", como no caso de estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), que apresentam desatenção associada à impulsividade e inquietação que destoam dos padrões disciplinares de comportamento que estão normatizados socialmente.

Ressalta-se que o TDAH é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e, frequentemente, permanece por toda a vida, sem acarretar prejuízos cognitivos. Dentre os principais documentos legais que asseguram o direito à educação de pessoas com TDAH, destacam-se a Lei Brasileira de Inclusão (13146/2015), o Decreto n° 7611/11 e o Projeto de Lei n° 7081/10, que está ainda em tramitação e dispõe diretamente sobre estudantes com TDAH e dislexia.

Nesse sentido, entende-se que no Ensino Superior, para promover a inclusão desses estudantes, o docente deve possibilitar oportunidades de desenvolvimento e potencialização de suas habilidades que os permitam aprender de forma significativa.

Diante desse contexto, este estudo objetiva analisar, por meio de pesquisa exploratória, práticas docentes que estejam articuladas às políticas inclusivas e que possam contribuir para a aprendizagem significativa de estudante com TDAH que estão desvinculadas da perspectiva da patologização e biologizante.

Neste capítulo, será apresentada, de forma breve, uma reflexão quanto à necessidade de um novo olhar para a educação inclusiva no Ensino Superior no que tange ao estudante com TDAH, visão essa que transpasse o que a legislação define como necessidade básica para a garantia de desenvolvimento desses estudantes. Em primeiro lugar, apresenta-se a definição da população-alvo da pesquisa, que são aos estudantes com TDAH no Ensino Superior, objetivando um

maior entendimento da sua condição de pessoa com TDAH, suas características e perfil. Em segundo lugar, serão apresentadas as políticas educacionais inclusivas, que ancoram abordagens e práticas pedagógicas que contribuem àqueles que convivem diariamente com a necessidade dessas adaptações para o desenvolvimento de suas competências e habilidades em sua trilha de aprendizagem.

O terceiro ponto refere-se às contribuições da capacitação docente para uma educação inclusiva mais eficaz, na qual o docente exerça a posição de mediador no processo de ensino-aprendizagem e das estratégias pedagógicas que potencializem a aprendizagem de estudantes com TDAH.

TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE

A partir da década de 1970, surgem com mais intensidade estudos sobre o TDAH, como o de Adams (1973), que defende que as dificuldades específicas para a aprendizagem se referem àquela situação que ocorre com crianças que não conseguem um grau de adiantamento escolar compatível com sua capacidade cognitiva e que não apresentam problemas auditivos, visuais, sensoriais ou psicológicos importantes que possam explicar tais dificuldades. Nesse sentido, de acordo com esse autor, o transtorno de aprendizagem se traduz em um conjunto de sinais sintomatológicos que provocam uma série de perturbações no aprender da criança, interferindo no processo de aquisição e manutenção de informações de uma forma acentuada.

Essa assertiva situa o TDAH articulado a uma perspectiva biologizante e condizente com o paradigma de incapacidade. Essa concepção é fortalecida pela Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA), que considera o TDAH como um transtorno neurobiológico de causas genéticas que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade, e não tem cura, somente controle para amenizar os sintomas.

No entanto, há correntes que consideram que TDAH está articulado a uma produção de um processo de patologização do fracasso escolar. Ou seja, segundo Moysés (2001), as questões socioeconômicas e políticas que implicam diretamente no processo educacional de um estudante que não se enquadra na norma social contribuem para caracterizá-lo como uma pessoa com déficit, com ausência de capacidade cognitiva. Muitas vezes o discente ainda se vale de práticas tradicionais de ensino que produzem atitudes de inquietação e desatenção nos alunos, que são, muitas vezes, compreendidas como comportamentos considerados incomuns para o campo educacional, produzindo, assim, uma construção histórica e social de pseudocondições patológicas.

A ABDA, em sua cartilha "TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade: Uma conversa com educadores", publicada no ano de 2017, informa que estudos científicos mostram que as pessoas portadores de TDAH têm alterações na região frontal e em suas conexões com o resto do cérebro. A região frontal orbital é uma das mais desenvolvidas no ser humano em comparação com outras espécies animais e é responsável pela inibição do comportamento (isto é, controlar ou inibir comportamentos que são considerados pelos adeptos dessa corrente como inadequados), pela capacidade de prestar atenção, memória, autocontrole, organização e planejamento. O que parece estar alterado nesta região cerebral é o funcionamento de um sistema de substâncias químicas chamadas neurotransmissores (principalmente dopamina e noradrenalina), que passam informação entre as células nervosas (neurônios).

Signor (2013) relata que, em sua prática clínica de pediatria, ao receber crianças "diagnosticadas" pela escola como hiperativas, na maioria das vezes, elas não possuem características fisiobiológicas que comprovem a necessidade de encaminhamentos. Essas crianças, em sua maioria, apresentam características como

> [...]"não presta atenção a detalhes", "evita tarefas que exijam esforço mental constante", "agita mãos ou pés e se remexe na cadeira", "dá respostas precipitadas", "levanta-

> -se da carteira quando não esperado", "fala em demasia", "está a mil ou a todo vapor", entre outros, e que são frequentemente relatados pelos professores, muitas vezes não se evidenciam em situação clínica, o que me leva a questionar se, de fato, tais sinais não seriam construídos no espaço da escola. Percebo que as crianças não são desatentas e/ou hiperativas; são, sim, desinteressadas e manifestam uma relação de sofrimento com a escola. É possível, ao analisar os discursos dos educadores e as práticas pedagógicas a que a maioria das crianças é submetida, compreender os sinais de desinteresse apresentados (SIGNOR, 2013, 1148).

Não obstante, o TDAH, conforme apresenta Seno (2010), está contido na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde, sendo classificado na categoria de transtornos hipercinéticos, descrito como "grupo de transtornos caracterizados por início precoce - habitualmente durante os cinco primeiros anos de vida -, falta de perseverança nas atividades que exigem envolvimento cognitivo e tendência a passar de uma atividade a outra sem acabar nenhuma, associadas a uma atividade global desorganizada, descoordenada e excessiva".

É importante ressaltar que o TDAH é uma característica que, em muitos casos, acompanha a pessoa desde a infância até a vida adulta, sendo necessário desenvolver autocontrole para que não ocorra comprometimento no desenvolvimento cognitivo, social, pessoal e psicológico dessa pessoa. Outro ponto que precisa ser esclarecido é que as pessoas diagnosticadas com TDAH podem não apresentar os mesmos sintomas, indicando que quando se usa uma única estratégica pedagógica, esta pode se mostrar inadequada, comprometendo, inclusive, o âmbito acadêmico, profissional e as relações pessoais do estudante.

A matéria intitulada "Aumenta o número de pessoas com TDAH e o diagnóstico adequado é o maior desafio", publicada no jornal O SUL em abril de 2016, baseada na publicação da Organização Mundial de Saúde, aponta que cerca de 4% da população adul-

ta mundial têm o TDAH e que, só no Brasil, o transtorno atinge aproximadamente 2 milhões de pessoas adultas. Ainda segunda a matéria, ele se apresenta muitas vezes no excesso de atividades ou trabalho, impulsividade, dificuldade na atenção concentrada, baixa autoestima, troca de emprego ou desemprego e menor chance de satisfação em várias áreas da vida. No que tange à escolaridade, no caso das crianças que são diagnosticadas com TDAH, somente 69% conseguem concluir a Educação Básica.

De acordo com Seno (2010), o TDAH é caracterizado pela junção de dois sintomas, a desatenção e a hiperatividade-impulsividade, e pode ser classificado em quatro tipos distintos. O primeiro refere-se ao tipo desatento, que apresenta comportamento característico de não enxergar detalhes, cometer erros por falta de cuidado, apresentar dificuldade em manter a atenção, parecer não ouvir, ter dificuldade em seguir instruções, desorganização, evitar/não gostar de tarefas que exigem um esforço mental prolongado, distrai-se com facilidade e esquecer atividades diárias; o segundo é o hiperativo/impulsivo, que apresenta comportamento característico de inquietação, mexer as mãos e os pés, remexer-se na cadeira, dificuldade em permanecer sentado, correr sem destino, subir nos móveis ou muros, dificuldade em engajar-se numa atividade silenciosamente, responder perguntas antes delas serem formuladas, interromper assuntos que estão sendo discutidos e se intrometer nas conversas; o terceiro tipo apresenta os dois conjuntos de critérios, desatento e hiperativo/impulsivo, que é classificado como tipo combinado; o quarto e último, classificado como tipo não específico, ocorre quando as características apresentadas são insuficientes para se chegar a um diagnóstico completo, apesar dos sintomas desequilibrarem a rotina diária.

Identificar qual o tipo predominante em cada estudante com TDAH norteará as ações que deverão ser adotadas para o seu desenvolvimento, que são definidas por meio de um processo codecisório entre a pessoa, a instituição educacional e a família, bem como quais serão as estratégias educacionais inclusivas mais apropriadas para cada pessoa.

POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS: EM FOCO A PESSOA COM TDAH

A perspectiva da educação inclusiva no Brasil tem impulsionado a sociedade a debater as estratégias empregadas para contribuir na inclusão de estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

Quando se fala em desatenção, inquietude e impulsividade, podemos citar que as pessoas podem apresentar uma, duas ou até mesmo todas essas características, porém, em cada uma dessas pessoas, a forma de apreender um objeto de conhecimento é diferenciada. Nesse sentido, entende-se que as práticas docentes devem estar articuladas às diretrizes das políticas inclusivas que garantam a esses estudantes o desenvolvimento de suas habilidades.

Com o surgimento da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), que buscava, inicialmente, propor valores e finalidades para a educação brasileira, teve início um conjunto de referências com um possível caminho para orientar de forma positiva as instituições de ensino. Em 1961, a LDB, pela Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, cita em seu Art. 2º que "A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola", o que originou a necessidade de uma abordagem específica para que a educação atuasse de forma mais inclusiva e atingisse a todos sem distinção.

Após duas décadas, em 1988, destinada a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, foi publicada a Constituição Federal, que contribui para a visibilidade do tema e regulariza o sistema de educação. Destaca-se que, em seu Art. 205, ela regulamenta 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, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

Para tanto, novas diretrizes educacionais foram sendo originadas para o avanço da sociedade e o exercício da cidadania, mas, sobretudo, como meios de cumprimento da legislação, e eram criadas de forma genérica, atingindo as mais diversas necessidades educacionais especiais.

No ano de 2015, no entanto, surge a Lei Brasileira de Inclusão 13146/2015, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania, com ênfase no TDAH e na Dislexia, citando em seu Art. 4º que "Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação".

Diante disso, como garantir esse direito de igualdade e oportunidades?

Ainscow (2009) considera a inclusão educacional como um dos maiores desafios que os países enfrentam. Nessa mesma direção, Ferreira (2009) analisa a situação de crianças e jovens com deficiência nas escolas brasileiras e destaca o relevante papel do professor no combate à exclusão escolar.

Para que ocorra um crescimento na qualidade da aprendizagem das pessoas com TDAH, é indispensável que as instituições, além da legislação, tenham um corpo docente com formação apropriada para atender às necessidades educacionais dos estudantes da atualidade. Para a efetivação do processo inclusivo, as instituições de ensino devem se tornar apropriadas para todos em diversas dimensões que vão para além da arquitetônica.

Desse modo, devem tornar seus processos acessíveis para todos em relação a: acessibilidade atitudinal - refere-se à percepção do outro sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações; acessibilidade metodológica - ausência de barreiras nas metodologias e técnicas de estudo - , relacionada diretamente à concepção subjacente à atuação docente, bem como a forma como os professores concebem conhecimento, aprendizagem, avaliação e inclusão educacional, que irão determinar, ou não, a remoção das barreiras

pedagógicas; acessibilidade programática - eliminação de barreiras presentes nas políticas públicas (leis, decretos, portarias, normas, regulamentos, entre outros); acessibilidade instrumental - superação das barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo (escolar), de trabalho (profissional), de lazer e recreação (comunitária, turística, esportiva); acessibilidade nas comunicações - é a acessibilidade que elimina barreiras na comunicação interpessoal (face a face, língua de sinais), escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braile, uso do computador portátil) e virtual (acessibilidade digital); acessibilidade digital - direito de eliminação de barreiras na disponibilidade de comunicação, de acesso físico, de equipamentos e programas adequados, de conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos (INEP, 2016).

Todas essas mudanças que vêm consolidando o processo de inclusão e auxiliando na minimização de barreiras tem nas políticas públicas um dos artefatos de promoção de novos olhares para a educação inclusiva. Desse modo, políticas públicas que preveem a utilização de novas metodologias e estratégias didáticas por parte dos professores possibilitam a remoção de barreiras pedagógicas, permitindo ao estudante que acesse e produza conhecimentos de acordo com suas singularidades, buscando, cada vez mais, aumentar suas potencialidades. Portanto, a partir dos interesses, características e necessidades de cada estudante, a atuação docente deve prever abordagens diferenciadas ao conhecimento, como também maneiras diversificadas de avaliação.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS POTENCIALIZADORAS DE APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM TDAH NO ENSINO SUPERIOR

Ao abordar a aprendizagem no Ensino Superior, deve-se ressaltar a importância da formação pedagógica para uma melhor prática de ensino, tendo a educação inclusiva como ponto norteador para

se pensar nas estratégias a serem aplicadas na inclusão das pessoas com TDAH e no apoio necessário a esses estudantes em seu desenvolvimento acadêmico. Pereira (2011, p. 69) destaca que

> A docência, portanto, é uma atividade complexa porque a realidade na qual o professor atua é dinâmica, conflituosa, imprevisível e apresenta problemas singulares que, portanto, exigem soluções particulares. Exige mobilizações de saberes para o cumprimento do objetivo de educar que é: o desenvolvimento das diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal – dos educandos, que se efetiva pela construção de conhecimentos.

Em relação aos docentes, estudos relatam que estes sentem necessidade de uma formação continuada que lhes possibilite lidar com estudantes com necessidades educacionais especiais e de apoio institucional para uma inclusão desses estudantes (MOREIRA; MANRIQUE, 2014, RODOVALHO; MOREIRA; MANÉ, 2018).

Dessa forma, ao se pensar em inclusão no Ensino Superior é preciso, inicialmente, considerar o processo de formação docente. Uma prática que serve como exemplo é a atividade desenvolvida pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), denominada "Programa Sala Aberta: Docência no Ensino Superior". Esse programa, que iniciou em 2013, se ampara na metodologia de encontros presenciais e virtuais entre os docentes, preconizando o diálogo e a permanente reflexão sobre os desafios da docência universitária, tendo como protagonistas os próprios professores (FRANCO; SILVA; TORISU, 2018).

Devemos, portanto, entender que a capacitação docente, como processo contínuo de mudança para novas possibilidades de aprendizagem, é capaz de contribuir para o alcance de uma educação e instituições de ensino cada vez mais inclusivas. Dessa forma, como ressaltado por Wengzynski e Tozetto (2012, p. 4),

> A formação continuada contribui de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo, entre outros, é facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente elevando-a a uma consciência coletiva. A partir dessa perspectiva, a formação continuada conquista espaço privilegiado por permitir a aproximação entre os processos de mudança que se deseja fomentar no contexto da escola e a reflexão intencional sobre as consequências destas mudanças.

Nesse âmbito, é preciso reconhecer que a formação profissional da maioria dos docentes de Ensino Superior não contemplou aspectos da formação pedagógica, fato esse que endossa a necessidade de capacitá-los para entender todas aos avanços ligados à tecnologia, às questões políticas e ambientais, à diversidade cultural e, sobretudo, à inclusão social.

Bonadio e Mori (2013) verificaram que a maioria das práticas pedagógicas desenvolvidas por docentes não são propícias ao desenvolvimento de estudantes com TDAH, apontando como principais fatores prejudiciais as aulas não planejadas, atividades longas, falta de expectativa e de significado dos conteúdos trabalhados em sala. Esse fato demonstra a importância de uma formação docente para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa na qual a prática educacional progrida em prol do aprimoramento constante do saber.

A promoção de estratégias pedagógicas apropriadas deve considerar as necessidades das instituições de Ensino Superior, da sociedade e principalmente dos estudantes com TDAH. Por conseguinte, é um importante passo para transformar a capacitação docente em um processo de formação continuada, sobretudo com um viés para as práticas inclusivas.

Para que a aprendizagem atinja os anseios e as necessidades desses estudantes, é essencial entender quais são as maiores fragilidades desse processo, para então dar início a uma avaliação crítica e direcionada capaz de conduzir a um novo olhar sobre a educação

inclusiva. Como afirmam Damàzio, Matos e Alencar (2018, p.9)

> [...] aspectos importantes que devem ser norteadores da ambiência de uma sala de aula inclusiva são: foco no estudante e suas diferenças; vivência coletiva, garantindo complementaridade; procedimentos de ensino contemplando os estilos, ritmos e interesses do estudante; sair do ensino em si e ir para o "como" se aprende; compreensão das inteligências múltiplas e dos modelos organizadores do estudante; professor mediador e estudante auto organizador de seu processo de aprendizagem, resultando em ações construtivas.

Todo esse contexto nos direciona a repensar a docência como profissão que pode desempenhar o seu papel social, diversificando e desenvolvendo trabalhos e estudos que contribuam diretamente para a formação do cidadão. Sendo assim, a formação contínua dos docentes preenche uma grande lacuna da inclusão nas universidades, podendo contribuir para minimizar os preconceitos que o TDAH acarreta aos estudantes.

Como previsto nas diretrizes do Conselho Nacional de Educação destacado na Resolução CNE/CP nº1/2002, "as instituições de Ensino Superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais". A capacitação de professores para a educação inclusiva visa desenvolver as competências necessárias para atuar com esses estudantes, bem como estimular a flexibilização das práticas pedagógicas para que sejam atendidas as suas especificidades.

As instituições de ensino, ao oferecer capacitação a esses docentes, assumem uma postura democrática e se comprometem a respeitar o tempo e as habilidades destes estudantes, colocando a aprendizagem, como processo de prática de coeducação, como eixo central.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação ao TDAH, nas regulamentações existentes, é possível perceber que, atualmente, há no Brasil apenas uma lei para atender esses indivíduos no que tange à educação inclusiva, e, sobretudo, que somente a legislação não é suficiente para alcançar todas as escalas de formação dessas pessoas.

Constatou-se que, para que o processo de educação inclusiva para estudantes com TDAH seja efetivo, torna-se necessário repensar as práticas pedagógicas, os atendimentos e a assistência que são ofertados desde a Educação Básica. Desse modo, por meio do aprimoramento de práticas que impactam positivamente na formação deste estudante para que ele conclua o Ensino Médio, será possível ampliar suas possiblidades de ingresso ao Ensino Superior.

No que tange ao Ensino Superior, os docentes, por meio de capacitação e formação continuada, precisam compreender que os interesses dos estudantes são o principal eixo para o processo ensino-aprendizagem, investindo na diversificação de estratégias pedagógicas que possam contemplar a diversidade em sala de aula.

Esse olhar direcionará para o entendimento do significativo papel que o docente exerce para o acesso, a permanência, o desenvolvimento de potencialidades, bem como para a conclusão do Ensino Superior pelos estudantes com TDAH.

REFERÊNCIAS

ABDA, Associação Brasileira de Déficit de Atenção. **TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção e hiperatividade. Uma conversa com educadores.** Disponível em: <https://www.tdah.org.br/wp-content/uploads/site/pdf/tdah uma conversa com educadores.pdf>. Acesso em: 18 de nov. de 2019.

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, O. et al. (Org.). **Tornar a educação inclusiva.** Brasília: Unesco; ANPEd, 2009. p. 11-23. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683por.pdf>. Acesso em: 13 de dez. de 2011.

BERSCH, R. de C. R.; PELOSI, M. B. **Tecnologia assistida:** recursos de acessibilidade ao computador. Brasília: SEESP, 2007.

BONADIO, R. A. A.; MORI, N. N. R. **Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade**: diagnóstico e prática pedagógica. Maringá: Eduem, 2013, 251 p. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/963vf>. Acesso em: 20 de nov. de 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em 20 de nov. de 2019.

BRASIL. **Lei nº 13146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em 20 de nov. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº1/2002 nº 1 de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Portal MEC. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 18 de novembro . de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/legislacoes/decretos/item/3179-decreto-n%C2%BA-7611-de-17-de-novembro-de-2011>. Acesso em: 18 de nov. de 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n° 7081/10** - Dispõe sobre o diagnóstico e o tratamento da dislexia e do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade na educação básica. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao= 472404>. Acesso em 18 de nov. de 2019.

CHRISTALDO, F. Aumenta o número de pessoas com TDAH e o diagnóstico adequado é o maior desafio. **Jornal o Sul.** Porto Alegre,

2016. Disponível em: <http://www.osul.com.br/aumenta-o-numero-de-pessoas-com-tdah-e-o-diagnostico-adequado-e-o-maior-desafio>. Acesso em: 18 de nov. de 2019.

DAMÀZIO, M. F. M.; MATOS, E. R.; ALENCAR, E. S. Educação Inclusiva no Ensino Superior: sala de aula que espaço é este? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13. n. esp. 2, p. 1359-1373, set., 2018. ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v13.nesp2.set2018.11648

FERREIRA, W. B. Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola. In: FÁVERO, O.; UNESCO BRASIL; ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (BRAZIL) (Org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília, 2009.

FRANCO, M. A. M.; SILVA, M. M.; TORISU, E. M. Inclusão e inovação pedagógica: políticas e práticas de formação no Ensino Superior. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13. n. esp. 2, p. 1320-1333, set., 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.

br/iberoamericana /article/view/11646>. Acesso em: 20 de nov. de 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Documento orientador das comissões de avaliação in loco para instituições de educação superior com enfoque em acessibilidade** [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/documentos_orientadores/2016/documento_orientador_em_acessibilidade_avaliacao_institucional.pdf>. Acesso em: 10 de nov. de 2019.

MEYER, P.; VOSGERAU, D. S. A. R. Inquietudes pedagógicas: os professores universitários na superação do modelo tradicional. In: **Reunião Científica da Anped Sul**, XI, Eixo 8, 2016, Curitiba. Anais do... Curitiba, PR: Anped Sul, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wpcontent/uploads/2015/11/eixo8_PATR%C3%8DCIA-MEYER-DILMEIRE-SANT-ANNA-RAMOS-VOSGERAU_poster.pdf>. Acesso em: 20 de nov. de 2019.

MOYSÉS, M. A. **A institucionalização invisível**: crianças que não-aprendem-na-escola. São Paulo: Mercado de Letras, 2001

MOREIRA, G. E.; MANRIQUE, A. L. Percepções dos professores acerca da inclusão de alunos com NEE em aulas de Matemática em Braga (Portugal) e no Distrito Federal (Brasil). **Perspectivas da Educação**

Matemática, v. 7, n. 14, p. 136-201. 2014.

PEREIRA, C. J. T. **A Formação do professor alfabetizador:** desafios e possibilidades na construção da prática docente**.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, RO, 2011. Disponível em: http://www.ppge.unir.br/uploads/62248421/arquivos/DISSERTA__O___CL_UDIA_JUSTUS_T_RRES_PEREIRA__520926749.pdf. Acesso em: 18 de nov. de 2019.

RODOVALHO, M. R.; MOREIRA, G. E.; MANÉ, D. Concepções de professores sobre Educação Inclusiva no Ensino Superior privado. **EccoS – Revista Científica**, n. 45, p. 255-272. jan./abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/EccoS.n45.7640>. Acesso em: 20 de nov. de 2019.

SENO, M. P. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): o que os

educadores sabem? **Revista Psicopedagogia**, v. 27, n. 84, p. 334–343, 2010.

SIGNOR, R. Transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade: uma análise histórica e social. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 13, n. 4, p. 1145-1166, Dec. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982013000400009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 de nov. de 2019.

WENGZYNSKI, D. C; TOZETTO, S. S. A formação continuada face as suas contribuições para a docência. In: **SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL.** 2012. 47. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2107/513>. Acesso em: 18 de nov. de 2019.

CAPÍTULO **9**

A CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NA PERSPECTIVA DE BAKHTIN: UM UNIVERSO DE LUTAS, DESAFIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS POSSÍVEIS

Carla Georgia Travassos Teixeira Pinto[1]
Kátia Regina de Souza da Silva[2]
Douglas Junio Fernandes Assumpção[3]

A biografia da educação dos surdos é sinalizada por lutas e contradições. Pesquisas como as de Lane (1984), Sánchez (1990), Skliar (1997a), Rée (1999) e Moura (2000) explicam e analisam as ocorrências processadas nesses últimos cinco séculos. Os diversos conceitos nos mostram que o cerne das argumentações sempre esteve correlacionado a assuntos inerentes à questão da(s) língua(s), em específico a necessidade dos sujeitos surdos de produzir a linguagem

[1] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura da Universidade da Amazônia (UNAMA) e especialista em Currículo e Avaliação na Educação Básica pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) E-mail: carlageorgia24@yahoo.com.br
[2] Especialista em Língua Portuguesa: uma abordagem textual e em Relação Étnico-Racial para o Ensino Fundamental pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduada em Letras, com ênfase em Língua Portuguesa pela Universidade da Amazônia (UNAMA). E-mail: ktiareginasilva@yahoo.com.br
[3] Professor da Escola Superior Madre Celeste (ESMAC). Pós-doutorando do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura da Universidade da Amazônia (UNAMA). Doutor em Comunicação e Linguagens pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). E-mail:rp.douglas@hotmail.com

oral (acompanhada ou não de sinais) e, desta forma, sua instrução ser efetivada e considerada a partir da língua usada pelos sujeitos ouvintes, ou de se consentir a eles o uso da língua de sinais, cuja imagem teria também significado nas instâncias educacionais.

Destaca-se que, nos debates sobre o assunto ao longo da história, foram feitas alusões à educação; no entanto, os assuntos próprios das competências educacionais nunca foram evidenciados. As práticas realizadas, os métodos de ensino e, da mesma maneira, os conteúdos ensinados foram subordinados ao coeficiente linguístico e tratados com a finalidade de retratar e fortalecer a defesa pelo desenvolvimento dessa ou daquela língua (oral ou de sinais). Essas concepções só iniciaram o processo de discussão no fim da década passada, associadas com críticas acerca de determinação e subordinação dessa educação à educação dos ouvintes (Skliar, 1997b, 1998).

Nesta pesquisa, serão realizadas discussões na perspectiva da teoria de Bakhtin, fundamentando-se nos principais episódios ocorridos na história da educação dos surdos. Serão evidenciadas as múltiplas ideologias que atravessaram os discursos sobre a surdez no transcorrer dos séculos para mostrar os reflexos dessa história na contemporaneidade brasileira.

Para o prosseguimento deste estudo, teremos em vista o contexto cultural definido pelas ações de cada época, posto que elucidar esses fatos, segundo a ótica e regras modernas, somente seria capaz de olhar para as interpretações que distanciam o momento atual, perdendo-se, desta forma, o entendimento do contexto histórico e da conjuntura sociocultural que atribuiu sustentação às perspectivas, no campo ideológico e, portanto, prático, declaradas (Bakhtin, 1965).

AS DIVERSAS LÍNGUAS E A INSTRUÇÃO DOS SURDOS NO CONTEXTO HISTÓRICO

A partir dos documentos registrados na história, a educação de surdos teve seu princípio no século XVI, a contar do trabalho produzido pelo monge beneditino Pedro Ponce de León, que influen-

ciou os métodos de ensino para pessoas surdas ao longo da história e constatou os discursos equivocados propagados pelos médicos, filosóficos, e pela própria igreja, acerca das convicções, à época, sobre a inabilidade dos surdos para o desenvolvimento da linguagem e aprendizado. Apesar de seu trabalho notoriamente reconhecido no campo da fala aos surdos, a essência de sua educação era a linguagem escrita, pois, até o fim desse século, admitia-se que a escrita possuía o segredo para o conhecimento, ou seja, ela detinha a estrutura para a linguagem, enquanto a fala era um mero instrumento que a realizava. À escrita se designou signo de poder.

A escrita, segundo Barthes e Mauriès (1987), por um longo tempo, ajudou a mascarar o que lhe fora atribuído, sendo assim, não unia os homens, mas afastava-os, antagonizando aqueles que sabiam decifrar os signos àqueles que disso eram inabilitados. Os argumentos ocultos nesse poder da escrita eram de hierarquia religiosa e social, ou seja, o poder e o monopólio das informações eram mantidos aos escribas e ao clero, visto que estes detinham as escrituras sagradas e assumiam o papel de mediadores da palavra aos homens, como ainda nos dias de hoje.

Historicamente, percebe-se que a educação esteve sob a jurisdição do clero, contexto que a ele importava conservar com a intenção de manter seu papel de guardião das ideias. Dentro desse contexto, podemos afirmar que houve um processo de centralização sociopolítica e cultural que a igreja mantinha por intermédio da língua (escrita), por ser a palavra entendida como signo ideológico. Bakhtin e Volochinov (1929) afirmam que à palavra, como signo ideológico, cabia a responsabilidade das lentas e sucessivas transformações em todas as camadas sociais, pois ela indica e reverbera as relações recíprocas entre superestrutura e infraestrutura, visto que toda ideologia passa impreterivelmente pelo signo verbal.

Assim, pode-se compreender que esse artigo é uma narrativa que visa ressaltar, principalmente, a educação dos surdos, partindo da forma de comunicação utilizada que se mostra desde o ensino apresentado por Ponce de Léon (1501-1576) e da contextualização histórica aliada às concepções de Bakhtin.Para iniciarmos esse per-

curso, partimos dos estudos de Plann (1993), que diz que tudo teve início na Espanha, com os monges do Monastério de Oña, do qual Ponce de León era membro. A história conta que desses monges fora extraída a fala e para conseguirem se comunicar faziam o uso de um sistema de comunicação manual criado no próprio Monastério. Assim, León estava familiarizado a uma comunicação que dispensava a oralidade.Um fato importante nesse período da história dos surdos é a narrativa dos irmãos Francisco e Pedro de Veloso, que eram membros de uma importante família de aristocratas espanhóis e que foram instruídos por de León. Naquela época, somente os surdos que sabiam falar tinham direito a herança, daí o motivo da necessidade de serem instruídos à comunicação. Para isso, León fez uso da metodologia datilológica (alfabeto manual), que é um sistema de representação, quer simbólica, quer icônica, das letras dos alfabetos das línguas orais escritas, por meio das mãos. Assim, o desfecho dessa narrativa, mais tarde, foi que Francisco conquistou o direito de receber a herança como marquês de Berlanger e Pedro se tornou padre com a permissão do Papa.

Percebe-se que, ainda que houvesse dissemelhanças entre os dois sistemas manuais colocados em contato, o Beneditino e o da família Velasco, Ponce de León aparentava não ter dúvidas em utilizar os sinais, colocados entre os dois sistemas, como ferramenta comunicativa para a evolução da educação.

Esse ajuste fazia-se imprescindível, posto que o sistema manual usado pelos beneditinos era limitado a um conjunto lexical empregado para a concepção dos objetos; era um conjunto de sinais que tinha no espanhol o seu ponto de referência. Os *home signs* dos de Velasco, por seu turno, pode ser definido como um sistema de comunicação formado e elaborado pelos próprios surdos que dispensava a gramática como base da linguagem oral espanhola. Esse processo foi uma troca, pois, segundo Plann (1993), os surdos da família de Velasco ajudaram de León no progresso de ensino/aprendizagem educacional e vice-versa. Essa mútua e importante colaboração deve ser reconhecida quando se faz menção à educação defendida por de León, visto que ela foi um fator fundamental para o êxito de seu método educativo.

O produto alcançado por de León na educação dos de Velasco conquistaram as diversas esferas sociais, pois suas ações foram apresentadas na literatura da época, principalmente pela notabilidade alcançada pelas instruções direcionadas a filhos de nobres, e isso lhe conferiu reconhecimento nessa classe social, segundo Rée (1999).

Essa situação propiciou-lhe grande soma em dinheiro que, agregado aos empréstimos que realizava por meio de pequenas propriedades, provocou o enriquecimento de sua ordem. Percebe-se, nesse contexto, segundo Goody (1990), que o comando sobre a educação conseguido pela igreja é o motivo dela ter concentrado tantas riquezas. Assim, essa realidade foi fundamental para a manter o poder econômico da igreja, que conquistou o controle da maior parte das terras cultiváveis da Europa Ocidental.

> [...] a capacidade de ler e escrever não era apenas um dos fins, mas também um dos meios implicados, de forma decisiva, no próprio processo de aquisição [de terras] já que a redação de testamentos e escrituras servia para a perda da posse (e inclusive para legitimar esta perda) da propriedade da família ou linhagem em favor da igreja (GOODY, 1990, p. 39).

Em conformidade com as concepções desse autor, a igreja, ao conceber-se como uma instituição burocrática, fomentou uma área de antagonismo com o Estado, por conta do controle que passou a exercer sobre os intelectos e sobre a grande soma de terras que passaram a ter posse. Vale ressaltar que faziam uso do slogan da caridade como ideologia Criou-se, desta forma, um confronto social sinalizado pelos vínculos de dominação e de resistência para o apoio e continuidade do poder. A ideologia da época passou a representar novas organizações sociais, tendo em vista que a igreja assumiu a defesa de seus próprios interesses e não mais dos interesses da classe dominante.

Através da escrita, a religião experimentou uma "adaptação" social, integrando-se à cultura como personagem definido e próprio: abandonou o caráter reflexivo da sociedade, dominando-o de forma

profunda. Porém, com o crescimento educacional para os surdos, de alcance ainda restrito, esse domínio, pelo clero, foi extinto.

Em oposição à ideologia verbo-oral na educação dos surdos, surge, por volta de 1970, o primeiro Instituto Nacional de Surdos-Mudos, criado em Paris, por Charles Michel de L'Épée. Este instituto prezava e reconhecia a língua da pessoa surda como sendo uma língua própria.

L Epée afirmou que os surdos dominavam uma língua usada para se comunicar com seus semelhantes, que poderia ser utilizada em sua educação. Segundo ele:

> Cada surdo-mudo enviado a nós já tem uma língua [...]. Ele tem o hábito de usá-la e de entender os outros que o fazem. Com ela, ele expressa suas necessidades, desejos, dúvidas, dores e assim por diante... Nós queremos instruí-lo e ensinar-lhe o francês. Qual método mais curto e mais fácil? Não seria nós nos expressarmos em sua língua? Adotando sua língua e fazendo isto em conforme regras claras nós não seremos capazes de conduzir sua instrução como desejamos? (LANE, 1984, p. 59-60).

No entanto, a certificação da língua dos surdos foi somente fortuita. Quando L'Epée falou sobre regras claras, ele mencionava a gramática francesa, reconhecida naquele período como superior às demais.

Segundo Souza (1998), para a filosofia clássica, todo conhecimento era originário das imagens que os objetos provocavam no espírito. Desta forma, podemos afirmar que, na época, a concepção era que o conhecimento advinha dos sentidos. A convivência entre os homens consentiu que as experiências comuns, exteriorizadas por gestos, urros e sons, indicassem relações entre os gestos e os objetos que simbolizavam e eram responsáveis pela reprodução dos signos.

> No princípio, esses signos eram análogos à representação [...]. Entretanto, com o uso livre, disperso e cada vez mais difundido da linguagem, a analogia com a represen-

> tação se esvaneceu. A arbitrariedade não era entendida, por esse prisma, como produto de convenção, mas como decorrência da corrupção de certas analogias primitivas (SOUZA, 1998, p. 134).

Se olharmos sob a mesma ótica o que disse o filósofo Denis Diderot (1751/1993), quando falou sobre as inversões sucedidas durante o desenvolvimento da linguagem, e que isso provocava a descoberta de uma língua que mais se assemelhava à forma pela qual o homem compreendia o mundo, veremos que suas concepções se assemelham à de Souza (1998, p. 134). Para Diderot, o conhecimento sobre a formação e o aprimoramento de todas as línguas deveria começar da língua dos gestos dos surdos, pois "narra com bastante fidelidade a história da ordem em que os gestos teriam sido substituídos por signos oratórios" (1751, p. 80).

Além disso, Diderot categorizou a evolução da língua em três estágios, a saber: o do nascimento, o de formação e o de perfeição. Assim, considerando que a língua francesa, nesse processo, completaria todos os estágios em relação à língua dos surdos, não poderia haver, portanto, uma comparação entre elas. Numa pesquisa acerca das inversões, o correto seria comparar a língua francesa com a sintaxe de outras línguas faladas/escritas, tais como a inglesa, a italiana, a latina e a grega.

A língua francesa foi considerada partindo do que se compreende como objeto da linguagem, e, nesse caso, se fala da comunicação do pensamento pelo prisma linguístico que menos inversões apresentara.

> Com o fato de não possuirmos inversões, ganhamos nitidez, clareza, precisão, qualidade essenciais ao discurso [...]. Podemos, melhor do que qualquer outro povo, fazer com que o espírito fale [...]. Deve-se falar francês em sociedade e nas escolas de filosofia, e grego, latim e inglês nos púlpitos e teatro: nossa língua será a verdade, se um dia morrer e vier a ser recuperada, ao passo que as demais serão línguas da fábula e da mentira. O francês é feito para instruir, esclarecer e convencer; o grego, o latim, o

> italiano e o inglês, para persuadir, emocionar e enganar. Falai ao povo grego, latim e italiano, mas falai em francês ao sábio. (DIDEROT, 1751/1993, p. 42-43)

Importante salientar que de L'Epée, era influenciado por filósofos da época e considerava que era necessário "organizar" a língua de sinais de acordo com a gramática francesa, que era o centro organizador da língua, levando em conta que a língua de sinais era considerada "pobre gramaticalmente" relacionada aos elementos linguísticos presente na gramática francesa. Formou-se, então, o que foi nomeado como sinais metódicos, que, segundo Fischer (1993), foram determinados pelo próprio L'Epée como qualquer sinal aplicado para formar os surdos-mudos.

Constata-se que, na utilização dos sinais metódicos de L'Epée, há uma sobreposição de poder e autoridade de uma língua (francesa) sobre a outra (dos surdos). Com isso, retomamos os estudos de Bakhtin (1934-1935) quando aborda as diferentes correntes da filosofia da linguagem que pressupunham a existência de um sistema de linguagem única.

Segundo Bakhtin, existem duas forças agindo na língua: uma que a normatiza, unifica e a torna homogênea, centrípeta, e outra que a desunifica e a torna heterogênea, a força centrífuga. Ou seja, uma força atrai para centralizar a língua em um núcleo sólido, revestindo-a de armaduras contra a diversidade linguística, gerando uma centralização sociopolítica cultural; a outra força surge nesse mesmo ambiente, quando as forças centrípetas são atravessadas por enunciados que repelem justamente essas vozes dominantes. Para ele, qualquer enunciação pode ser entendida, assim, como unidade tensa dessas duas forças opostas:

> Cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação, seja das forças centrípetas ou das centrífugas. Os processos de centralização e descentralização, de unificação e de desunificação cruzam-se nesta enunciação, e ela basta não apenas à língua, como sua encarnação discursiva individualizada, mas também

> ao plurilinguismo, tornando-se seu participante ativo. Esta participação ativa de cada enunciação define para o plurilinguismo vivo o seu aspecto linguístico e o estilo da enunciação, não em menor grau do que sua pertença ao sistema normativo centralizante da língua única. Cada enunciação que participa de uma "língua única" (das forças centrípetas e das tendências) pertence também, ao mesmo tempo, ao plurilinguismo social e histórico (às forças centrífugas e estratificadoras). Trata-se da língua do dia, da época, de um grupo social, de um gênero, de uma tendência etc. (BAKHTIN, 1998, p. 82).

Assim, nessas tensões foi que se movimentaram os grupos de surdos, do Instituto de Paris, além de alguns grupos de educadores ouvintes, que em oposição às forças *centrípetas* foram se fortalecendo em favor da extinção do método de sinais metódico de L'Epée pelo uso da língua de sinais francesa.

Nesse contexto, a língua de sinais simbolizava a diversidade e também a violação da língua culta padrão e, por conseguinte, precisava estar em consonância ou sujeita aos mesmos fundamentos e regras da língua francesa. Isso não diminui, contudo, a importância de L'Epée em ter chegado a essa língua, de tê-la conduzido à instituição educacional e ter prestigiado sua materialidade quando na premissa dos sinais metódicos. No entanto, é importante salientar que esse movimento sistematizado em prol da supressão da desigualdade em favor de um lugar de reconhecimento linguístico-cultural não atingiu a sua completude no caso dos surdos do Instituto de Paris.

Numa comparação do método de L'Epée ao esquema utilizado pelos missionários, no caso da língua tupi falada pelos indígenas no Brasil, nota-se a adequação da força *centrípeta* no esquema missionário. Orlandi e Souza (1988, p. 28) explicam que os missionários criaram "uma sistematização simplificada para proceder à propaganda religiosa dentro do ambiente indígena", ou seja, eles sistematizaram a língua com a criação de uma gramática e, simultaneamente a simplificaram. Elas argumentam ainda que a disciplinação da língua, fazendo uso do termo concebido por Mattoso Câmara, tinha como

propósito "sobretudo aperfeiçoar a língua indígena. Em direção ao ideal da gramática ocidental, evidentemente" (1988, p. 29).

Por volta da segunda década do século XIX, o enfrentamento entre surdos e ouvintes tornou a intensificar-se com a morte do sucessor de L'Epée no Instituto de Paris, pois os que assumiram a direção do Instituto inquiriram a importância da língua de sinais nessa educação e, por conseguinte, o papel dos professores surdos (MOTTEZ, 1993).

Nesse contexto, o fortalecimento das forças centrípetas era fatídico; assim, na segunda metade do mesmo século, as forças centrípetas tornam-se mais fortes, sendo experimentadas também no que se refere aos ouvintes. Neste intento, começam a formar movimentos sociais em todo os países da Europa, argumentando em favor da unificação nacional, tendo na língua a maior manifestação de força e unificação sociopolítica e cultural.Conforme Quartararo (1993), a ideologia política republicana francesa divulgava a necessidade da unificação dos franceses pela homogeneização cultural. Procurava, desta maneira, a imposição do uso da "língua correta" a todos aqueles que simbolizavam desvio: as várias linguagens sociais, os dialetos e, no caso dos surdos, a língua de sinais que deveria ser sucedida pela língua francesa falada. Assim sendo, todos seriam aceitos plenamente humanos, civilizados e, logo, franceses. Num momento posterior, essa mesma ideologia passou a ser a preponderante nos Estados Unidos.

Assim como em qualquer movimento de transformação social, portanto ideológico, subordinado à organização interindividual, ou melhor, à própria especificidade do ideológico que consiste em se localizar entre sujeitos organizados (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1929), uma maneira de dissociar, de debilitar o movimento dos surdos foi a eliminação das escolas residenciais, pois, durante o tempo que elas existiam, os sujeitos surdos permaneciam juntos, e a língua de sinais era presente, viva. Ademais, esse convívio social possibilitava o casamento entre pessoas surdas e, por conseguinte, o nascimento de mais surdos e a contiguidade e perpetuação da língua. Orlandi e Souza (1988) discutiram semelhante processo em relação

às línguas indígenas e indicam que essas metodologias, na verdade, direcionavam à eliminação da língua pela extinção do povo.

Desta forma, durante quase um século (1880- 1960), a fala dominante acerca da surdez concentrou-se no ocultar, no rebaixar, no descaracterizar as diferenças, ascendendo e ressaltando aquilo que estava ausente no surdo diante ao modelo ouvinte (a audição, a fala, a linguagem), estipulando o desenvolvimento de abordagens clínicas e práticas pedagógicas que pregavam o desaparecimento da surdez, mediante a experiência de reestabelecer a audição através do uso de aparelhos de amplificação sonora, e de conduzir os surdos à elaboração da linguagem oral por meio de técnicas mecânicas e descontextualizadas de treino articulatório.

Essa manifestação, que se revelava homogênea, camuflava as contradições ideológicas, a luta e o plurilinguismo social presente era corroborado por forças internas que possuíam a intenção de preservar essa ideologia da surdez. Essas forças, realizadas pela medicina, fonoaudiologia, linguística e pedagogia especial, sustentavam comportamentos preconceituosos quanto à língua de sinais. Conservavam, desta maneira, a crença na existência de uma língua única e que, em vista disso, precisava ser obrigatória aos surdos. Nessa época, segundo Bakhtin, a filosofia da linguagem e a linguística atendiam às respeitáveis tendências centralizantes da vida ideológica verbal, procuravam a unidade na diversidade e essa "orientação para a unidade". Ele determinou a concentração do pensamento filosófico-linguístico em relação aos aspectos mais sólidos, mais consistentes e menos ambíguos do discurso. Dessa maneira, ideologicamente, a consciência linguística real, que estaria exaustiva de ideologias e fazendo parte de um plurilinguismo e plurivocalidade, continuaria de fora do campo de visão dos estudiosos (BAKHTIN, 1934-1935, p. 84).

O produto para educação dos surdos não poderia ter sido pior, pois seu fundamento foi perdido. Seu objetivo foi alterado e canalizado para o desenvolvimento da oralidade e a prática pedagógica transformou-se em prática terapêutica. Em conformidade com as palavras de Sánchez (1990), pressupomos que, mesmo insistindo,

o desenvolvimento de linguagem das crianças surdas, oral e escrita, foi sempre considerado insuficiente e os impedimentos observados foram sendo encerrados por serem considerados uma dificuldade ocasionada pela surdez, uma insuficiência comum em surdos. A narrativa sobre surdez passa a ser o da "deficiência".

No entanto, o amordaçar das vozes dos surdos, do plurilinguismo constituinte dos discursos sociais, não foi absoluto. Alguns grupos formados na/pela língua de sinais em épocas anteriores não desfizeram, pois os fenômenos ideológicos associados às situações e às formas de comunicação social da linguagem configuraram-se parte da consciência social e cultural desse grupo. A comunidade surda, segundo Padden e Humphries (1988), permaneceu organizada, principalmente nos países onde tiveram maior fortalecimento, como, por exemplo, nos Estados Unidos, e a língua de sinais continuou seu desenvolvimento natural; sua performance viva e as vozes desse grupo prosseguiram circulando e enredando-se nos diversos discursos sociais.

Entre 1960 e 1970, o discurso acerca da surdez experimentou novo deslocamento após a descrição linguística da língua de sinais americana e, seguidamente, de outras línguas de sinais. A pesquisa mostrava a lenta evolução educacional da língua oral e escrita pelos surdos, ou quase nenhuma, na verdade, salvo os surdos filhos de surdos que utilizavam a língua de sinais. Associada aos grupos minoritários, essa pesquisa fundira suas vozes às várias linguagens sociais cotidianas e lutavam pela legalização de seus direitos.

Contudo, no caso dos surdos, o movimento que se testemunhou foi, repetidamente, o da determinação de extinção da língua de sinais pela ideologia da língua nacional. Verifica-se, uma vez mais, a predominância das forças centrípetas de unificação linguística. Isso aconteceu de duas formas: pela imposição da língua oficial como língua única ou por meio do uso de métodos comunicativos artificiais, tais como na ocorrência dos sistemas sinalizados ou bimodalismo. No primeiro caso, a contraposição à língua de sinais foi óbvia: não se admitia sua existência, sua capacidade de ser o que realmente é, uma língua; no segundo, essa rejeição aconteceu de

forma encoberta, pois, se "permitia" na fala, e se "aceitava" a língua de sinais, só que esta era deturpada pela gramática da língua majoritária. Negou-se, dessa forma, a resistência do desentendimento sociocultural e ideológico estabelecido pela convivência das duas línguas.

Podemos observar no caso acima citado uma objeção mais enfática à língua de sinais, visto que a recomendação foi a de obrigá-la a partilhar dos mesmos espaços discursivos simultaneamente à linguagem oral. Os sinais converteram-se e passaram a ter função de instrumentos para o desenvolvimento das línguas oral e escrita. À língua de sinais foram superpostas as forças linguísticas opressoras para aproximá-la ao máximo da gramática da língua dominante usada pela maior parte da sociedade e, afastada de seus processos discursivos, ignoraram o seu valor: analisaram em recortes seus itens lexicais e a reorganizaram e delinearam a partir dos preceitos sintáticos e morfológicos da linguagem oral, atribuindo-lhes flexões verbais e nominais. Com a separação das palavras dos contextos discursivos decisórios de todo e qualquer regime de conceito, procurou-se, neste sentido, a imobilização dos significados dos sinais e, na coincidência de línguas, uma correspondência entre ambas.

Destarte, os vínculos dialógicos característicos da linguagem, sua essência heterogênea e polissêmica, os inúmeros discursos e linguagens sociais que contornavam os processos enunciativos foram preservados somente na linguagem oral. Assim, os sinais a ela submissos terminaram sendo cuidados nos termos bakhtinianos, em sua sinalidade, obrigando a serem reconhecidos e compreendidos sem nenhuma possibilidade de sentido que não aquele decidido pela linguagem oral. Efetuou-se, assim, a primazia das forças centrípetas de unificação sociolinguística e cultural.

Nas instituições educacionais, de acordo com Góes e Souza (1998), o uso dos sistemas bimodais causou uma situação difícil, uma vez que os dois sistemas linguísticos eram utilizados sem qualquer diferenciação clara quanto aos contextos de uso. Os professores, por serem ouvintes, detinham uma compreensão reduzida dos sinais, e os alunos surdos, pouco conhecimento do português. A resolução

prática para tal quadro foi achar no empirismo seu suporte teórico, ou seja, para essa corrente, a linguagem é classificada como símbolos das coisas e, se as ideias são concebidas fora da linguagem (pois lhes são anteriores), toda a ação representativa seria indicada como válida para sua simbolização e, desse modo, para sua comunicação.

Segundo as autoras, começou a ser usada nas salas de aula uma aglutinação ambígua de diversos recursos semióticos, pantomima, desenho, escrita, sinais, gestos "naturais", linguagem oral, dentre outros, e a consequência disso tudo, podemos afirmar, foi a diminuição dos eventos sociais de uso da linguagem pelo uso de técnicas comunicativas direcionadas, primordialmente, ao suporte de necessidades imediatas.

Todavia, desde a década de 80, um movimento mundial direcionado para a necessidade de se estabelecer uma política educacional bilíngue vem acontecendo. Este tem ganhado suporte das diversas comunidades surdas e tem alcançado maior êxito nos países escandinavos, nos quais a política social e cultural é o acolhimento das diferenças.

No que se refere à educação bilíngue para surdos, entende-se que que os surdos devam fortalecer a língua de sinais como primeira língua (L1), na convivência com surdos adultos usuários da língua e constituintes ativos do processo educacional de seus semelhantes. Com base na língua de sinais (L1), os surdos são submetidos ao ensino da linguagem escrita e, tal como, transformou-se como suporte dos estudos acerca do ensino-aprendizagem de segunda língua (L2) e os trabalhos acerca do ensino de línguas para estrangeiros. Analisa-se, no entanto, nas práticas bilíngues para surdos, as singularidades e a dimensão da língua de sinais e, também dos aspectos culturais a ela agregados.

Para Bakhtin e Volochinov (1929), a comunicação da vida corrente, parcela significativa da comunicação ideológica, deve acontecer através das associações formadas entre sujeitos socialmente organizados. A língua, sustentada pela ideologia, é o caminho para a transmissão cultural, organização, experiência do pensamento e saber social. Consequentemente, os profissionais implicados na

educação bilíngue possuem a obrigação não apenas de identificar e abraçar as diversidades sociais existentes, como também ser componentes dessa outra composição.Assim sendo, no contexto da educação para surdos, somente surdos adultos, participantes e operantes da comunidade surda e, portanto, associados de referência, podem ser os interlocutores para a submersão de seus semelhantes na língua de sinais, envolvendo-se ideologicamente, através dela, nos moldes culturais e de compreensão de mundo constituídos nas associações com a linguagem. É somente no contato com adultos surdos que as crianças podem fortalecer uma identificação positiva com a surdez.

A subjetividade para Bakhtin (1920-1930; 1970-1971) é edificada em uma relação sempre dialógica com o(s) outro(s), configurando-se em um processo dinâmico que se expande no decorrer de toda a existência do ser. Em conformidade com Moraes (1996), ainda sendo no caso de dois sujeitos participantes de um mesmo grupo social, as interpretações formadas nos contatos verbais são sempre relativas, pois são subordinadas à relação estabelecida entre os sujeitos e à posição que ocupam no grupo. É dessa maneira que a realidade dialógica é concebida e experienciada pelo sujeito. Nesse contexto, o indivíduo é componente ativo ao mesmo tempo em que é o espectador que percebe e que é percebido num mesmo tempo e espaço, em um campo de simultaneidades.

Holquist (1990), ao debater as categorias de tempo e de espaço para o eu/outro, exibiu um exemplo, utilizado pelo próprio Bakhtin, extraído de uma experiência do cotidiano, que se designa uma ideologia descritiva, por representar uma ideia das percepções sensoriais no qual um observador (A) pode observar coisas atrás do observador (B), cuja visão é negada. Assim, ambos estariam em pontos diferentes fazendo a mesma coisa; no entanto, para cada um deles o evento é diferente, não somente por estarem em espaços desiguais, mas porque olham o mundo e as pessoas no tempo e espaço cognitivo de formas diferentes um do outro. Moraes completa dizendo que "a existência é compartilhada. Constitui uma coexistência na qual o eu não pode existir sem o outro, ou seja, precisamos da percepção

do outro para existir [...]. O eu não tem sentido por si próprio, somente o tem na relação com o todo social e com outros" (MORAES, 1996, p. 97).O sujeito se estipula, assim, sempre através de suas relações com outros sujeitos, motivo pelo qual essa concepção provoca um processo plural, interminável, inconcluso e aberto (BAKHTIN, 1970-1971).

Destarte, a formação da subjetividade do ser surdo depende, essencialmente, da relação que eles realizam tanto com seus semelhantes quanto com os ouvintes e, nesse seguimento, a presença de professores surdos na educação aufere relevância para a edificação de uma assimilação positiva da surdez pelos alunos.

Dessa forma, aqueles que se dispõem a trabalhar na educação de sujeitos surdos necessitam realizar esta a partir de uma ótica da heterogeneidade constitutiva das relações sociais e linguísticas, e para que isso ocorra é necessária uma política educacional direcionada para a diversidade social e cultural. Somente o respeito pela diversidade pode fazer com que professores percebam seus alunos a partir das questões próprias do grupo social do qual eles fazem parte e, assim, possam identificar como e porque os instrumentos de resistência são formados por alunos e professores, também. Esse entendimento para o outro favorece uma parceria, um comportamento frente à multiplicidade de forças sociais existentes.

As deliberações educacionais não se cerram nos conteúdos disciplinares e nos requisitos linguísticos, mas proporcionam aos alunos uma conquista de consciência quanto à compreensão social que se inaugura para eles. Essa compreensão social, argumentada nos contatos entre sujeitos, favorece uma permuta sobre as diversas formas de conceber o mundo, suas experiências culturais acerca do que representa ser bilíngue, visto que, desenvolver uma segunda língua corresponde a principiar familiaridade com novas experiências culturais e sociais, estabelecidas por essa língua e determinantes dela.

A transmissão de conhecimentos de línguas possui sempre uma responsabilidade dinâmica dialógica, a língua viva. Deste modo, em consonância com Bakhtin e Volochinov (1929), a instrução produtiva de uma língua, neste sentido a estrangeira, se dá quando o

aluno prática essa língua através de sua incorporação num contexto e em circunstâncias concretas. Esse conhecimento possui na (L1) o alicerce para a clareza e a definição dos processos socioculturais, históricos e ideológicos que perpassam a (L2). A palavra em língua estrangeira (L2) não é classificada como sendo ideologicamente neutra, porque ela carrega consigo forças e estruturas diferentes daquelas implícitas à (L1). Na instrução de (L2) é instituído um enfrentamento ideológico, um "campo de lutas" e de contestação. Portanto, o debate da educação bilíngue para surdos deve ser praticada criticamente e não ser apresentada como se o contato linguístico acontecesse em campo de convivência tranquila.

A FORMAÇÃO DE DISCENTES SURDOS NA ATUAL CONJUNTURA BRASILEIRA

Lamentavelmente, as declarações efetivadas acerca da educação bilíngue não se caracterizam como realidade da educação de surdos no Brasil. A evolução da língua de sinais como (L1), ainda permanece limitada aos filhos de surdos usuários dessa língua e às pequenas experiências educacionais que conservam, em seu quadro de profissionais, professores surdos.

A maior parte dos surdos brasileiros não conhecem ou pouco compreendem a língua de sinais. Procuram aprender a língua portuguesa como língua única, são matriculados em escolas para ouvintes e, em face das adversidades de aprendizagem que passam, terminam afastando-se da mesma. São poucas as escolas que, admitindo o uso da língua de sinais, concordam que professores surdos componham o corpo docente (como professores ou como instrutores). O destaque da pedagogia utilizada encontra-se nos aspectos auditivos e articulatórios e, desta forma, os padrões socioculturais da pluralidade ouvinte possuem clara influência tanto nos conteúdos como em atividades escolares.

Essas confirmações são amparadas pelos inúmeros registros detectados na literatura dos últimos 15 anos que procuram retratar

algumas peculiaridades das elaborações escritas de surdos, entendidas, por grande parcela dos profissionais, como "dificuldades" exibidas por eles quando na apropriação ou em etapas posteriores do processo de aprendizagem da linguagem escrita. Todavia, em conformidade com Góes (1996), esses fatos devem ser interpretados de maneira diferente: como decursiva da má qualidade das práticas escolares ofertadas aos surdos.

A desvalorização da língua de sinais para o ensino da língua portuguesa, sua diminuição, a crença de que, pelo seu uso, a criança não evoluirá, conservam o uso dessas habilidades, desenvolvidas, na maioria das vezes, com base em uma comunicação bimodal, mesmo que, discursivamente identifique-se uma mobilidade de reconhecimento ou mesmo de aceitação da língua de sinais. Segundo os autores Lodi, Harrison e Campos (2000), apesar da aceitação da língua de sinais em alguns espaços escolares, ela não têm sua funcionalidade posta em prática para fins de ensino, mas é posta ou vista como uma prática de interação cotidiana e informal, ficando fora do processo de ensino-aprendizagem "aquilo que o surdo tem a dizer, da forma como diz" (2000, p. 40).

É de extrema importância, então, que exista uma transformação nas condutas educacionais, no sentindo de se respeitar a linguagem em sua importância discursiva, ou seja, na concepção bakhtiniana do termo e, por conseguinte, a língua de sinais ser reconhecida e utilizada efetivamente nos processos de significação de mundo e de formação socioideológica dos sujeitos surdos, incluindo o espaço escolar. Ademais, a língua portuguesa deve ser compreendida como segunda língua e desta forma ser ensinada.

No meio das inúmeras abordagens desenvolvidas para o ensino-aprendizagem de uma segunda língua para ouvintes, foram apontadas duas mencionadas por Moraes (1996): a investigação contrastiva e a análise de erros. A primeira deduz que o desenvolvimento da linguagem compreende um conjunto de hábitos linguísticos; desse modo, o aprendiz transporta seus hábitos em L1 para L2, como exemplo a autora menciona a continuidade da estrutura gramatical da L1 na formação da L2; a segunda, os erros exprimidos por

falantes de L2 no decorrer do processo de aquisição da linguagem são agrupados em duas categorias: erros decursivos resultantes do efeito de interlíngua ou interferência, que correspondem aos apresentados na abordagem anterior, e erros que acontecem no operar com a própria língua - intralinguísticos, estabelecendo a existência de simplificações e de generalizações das normas gramaticais, efetuadas de maneira semelhante a de crianças em processamento de aquisição da L1.

Nota-se, então, que o procedimento de movimentação dos componentes da L1 para L2 é um acontecimento aguardado, posto que adquirir uma nova língua provoca modificações na consciência do falante/escritor ou ouvinte/ leitor.

Assimilado dentro dessa concepção, utilizar uma outra língua, discutir com ela, é como situar-se num território misterioso de signos e significações em L2 e, por isso, o falante transporta os signos da L1 como se eles estivessem adequados. Explicando melhor, é como se o falante não houvesse saído de seu contexto em L1.

Moraes (1996) explica que o falante/ouvinte avalia o contexto específico em que ocorre a palavra, ou melhor, "o contexto em que o signo, torna-se signo" (MORAES, 1996, p. 72). Assim, é difícil haver ensino-aprendizagem de L2 sem que esta esteja relacionada ao contexto dos personagens sociais dessa situação. Ademais, se as referências socioculturais em jogo e as inúmeras leituras e percepções de mundo compreendidas forem desvalorizadas ou ignoradas, não haverá ensino-aprendizagem de língua.

No contexto dos surdos, somente a língua de sinais pode oferecer tal mudança. Apenas por sua intervenção, os surdos podem alcançar a linguagem escrita por meio de práticas sociais nas quais é utilizada a importância discursiva, favorecendo a formação das relações dialógicas dela constitutivas. Por intermédio dela, os sujeitos surdos podem conversar com a escrita, produzir suas próprias leituras, criar sentidos e interpretações e se transformarem em interlocutores a partir de suas trajetórias e histórias.

APLICABILIDADE EM SALA DE AULA

Baseando-se nesses preceitos construtivos da história da linguagem de sinais, foram formadas quinze oficinas de leituras com um grupo de discentes surdos, levando em consideração o quadro bilíngue que identificava os discentes (LODI, 2004). Nesse ambiente, a leitura foi entendida como um processo em que os diversos sentidos em movimentação no texto são elaborados a partir de uma conexão dialógica estabelecida entre o autor e o leitor, entre leitor e texto e entre os enunciados plurais, as inúmeras vozes e a linguagens sociais que se refletem no texto.

Para a elaboração das oficinas, os discentes foram apresentados a textos escritos de diferentes gêneros discursivos e de transmissores de circulação heterogêneos. As relações discursivas entre os discentes surdos e as pesquisadoras foram processadas em língua brasileira de sinais (LIBRAS).

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) possibilitou que os discentes partilhassem conhecimentos, permutassem informações acerca dos temas, e, reconhecidamente, ocupou um lugar de análise, reflexão e de compreensão das inúmeras expressões presentes nos textos. Assim sendo, os discentes potencializaram uma leitura dialógica dos textos, ratificando entendimentos e as práticas de cada um, os enunciados ressaltados na leitura e os debates desenvolvidos nas diversas oficinas; organizaram, desse modo, um conjunto de enunciados que se conectavam e se entrecruzavam.Processou-se a organização de um processo metacomunicativo entre leitores/texto e também no campo interpessoal, o qual não se resumiu ao espaço da oficina, às comunicações face-a-face, mas sim de estrutura discursiva, e organizou-se em diálogo com as histórias dos discentes, os textos e as oficinas e, por conseguinte, uma sequência interdiscursiva foi sendo paulatinamente desenvolvida, preenchida e examinada durante os meses em que as oficinas de leitura foram executadas, o que notavelmente culminou num desenvolvimento considerável desses discentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As oficinas foram um espaço em que os discentes surdos edificaram significados para as leituras como conduto através do qual os discentes puderam comunicar-se discursivamente com os textos, com suas histórias e com a LIBRAS, possibilitando a identificação destes como leitores. Constatou-se, da mesma forma, a importância e valorização da LIBRAS e sua utilização no espaço das oficinas, que obtiveram um papel fundamental na constituição do eu (surdo) de cada discente e, por conseguinte, houve uma mudança relacionada à maneira pela qual passaram a se identificar e serem identificados.

Esse acontecimento vem salientar a importância da presença da LIBRAS e, consequentemente, de surdos adultos, componentes ativos das demandas políticas que falam da surdez, isso quando se analisa em uma real modificação das bases ideológicas que escondem as expressões sobre o sujeito surdo, fomentando suporte às pesquisas que indicam a importância do desenvolvimento de uma educação bilíngue para surdos como espaço de formação de identidades e dos aspectos culturais da comunidade surda.Os trabalhos desenvolvidos nas oficinas possibilitaram o desenvolvimento das diversas linguagens próprias da língua portuguesa existentes nos diversos textos estudados. Desse modo, realizamos o confronto com a diversidade de linguagens peculiares da LIBRAS e, neste encontro, foi possível provocar reflexões, diálogos e formação de sentidos voltados para elaboração de uma nova leitura, tendo como objetivo principal fazer com que esses discentes se reconheçam como sujeitos que são concebidos nas relações sociais e na sua cultura.

Assim, esse estudo que visou contextualizar historicamente a educação dos surdos sob a perspectiva e reflexões bakthinianas, com vistas aos métodos de ensino e as experiências pedagógicas executadas, foi importante, pois, por meio da elucidação de alguns acontecimentos históricos da educação dos surdos no transcorrer dos séculos, assim como também a exploração das ideologias que transitaram pelos discursos da surdez e que culminaram nos procedimentos causadores da desvalorização e falta de incentivo do uso

da LIBRAS por mais de um século, foi possível demonstrar, por meio da aplicabilidade, a importância desse estudo na sala de aula com sujeitos surdos, a fim de contribuir no desenvolvimento educacional deles na habilidade da leitura.Nossa pesquisa reconhece que mudar o cenário educacional direcionado à educação do discente surdo não é algo fácil e é preciso utilizar "caminhos especiais" para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Necessitamos entender que é essencial investir em esforços para a formação de sujeitos leitores, sendo este o caminho certo para o aluno surdo alcançar metas comuns às do aluno ouvinte.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. O autor e o herói. In: **Estética da criação verbal**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Obra escrita em 1920-1930; data do copyright: 1979).

BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: **Questões de literatura e de estética:** a teoria do romance. 4ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1998. (Obra escrita em 1934-1935; data do copyright: 1975).

BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. 4ª ed. São Paulo/ Brasília: HUCITEC/ Editora Universidade de Brasília, 1999. (Obra escrita em 1965; data do copyright: 1977).

BAKHTIN, M. Apontamentos. In: **Estética da criação verbal**, 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Obra escrita em 1970-1971; data do copyright: 1979).

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1999. (Obra escrita em 1929).

BARTHES, R.; MAURIÈS, P. **Escrita. Enciclopédia Einaudi**, v. 11. Lisboa: Imprensa Nacional. Casa da Moeda, 1987.

DIDEROT, D. **Carta sobre os surdos-mudos para uso dos que ouvem e falam**. São Paulo: Nova Alexandria, 1993. (Obra escrita em 1751; data do copyright, 1993).

FISCHER, R. Abbé de I´Epée and the living dictionary. In: VAN CLEVE, J. V.

(Ed.) **Deaf history unveiled:** interpretation from the new scholarship. Washington, D. C.: Gallaudet University Press, 1999. (Data do copyright: 1993).

GÓES, M. C. R. de. **Linguagem, surdez e educação. Campinas**: Editora Autores Associados, 1996.

GÓES, M. C. R. de; SOUZA, R. M. de. A linguagem e "estratégias comunicativas" na interlocução entre educadores ouvintes e alunos surdos. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, V. 10, n. 1, p. 59-76, dez. 1998.

GOODY, J. **La lógica de la escritura y la organización de la sociedad. Madri**: Allanza Universidad, 1990.

HOLQUIST, M. **Dialogism:** Bakhtin and his world. 2ª ed. Londres/Nova York: Routledge, 2002. (Data do copyright: 1990).

LANE, H. **When the mind hears:** a history of the deaf. London: Penguin Books, 1988. (Data do copyright: 1984).

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, A. C. et al. (Org.). **Letramento e minorias.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

MORAES, M. **Bilingual education**: a dialogue with the Bakhtin circle. New York: State University of New York Press, 1996.

MOTTEZ, B. The deaf-mute banquet and the birth of the deaf movement. In: VAN CLEVE, J. V. (Ed.) **Deaf history unveiled:** interpretation from the new scholarship. Washington, D. C.: Gallaudet University Press, 1999. (Data do copyright: 1993).

MOURA, M. C. de. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

ORLANDI, E. P.; Souza, T. C. C. de. A língua imaginária e a língua fluída: dois métodos de trabalho com a linguagem. In: ORLANDI, E.P. (Org.) **Política linguística na América Latina.** São Paulo: Pontes, 1988.

PADDEN, C.; HUMPHRIES, T. **Deaf in America**: voices from a culture. 11ª ed. Cambridge: Harvard University Press, 1999. (Data do copyright: 1988).

PLANN, S. Pedro Ponce de León: Myth and reality. In: VAN CLEVE, J. V. (Ed.) **Deaf history unveiled:** interpretation from the new scholarship.

Washington, D. C.: Gallaudet University Press, 1999. (Data do copyright: 1993).

QUARTARARO, A. T. Republicanism, deaf identity, and the career of Henri Gaillard in late-nineteenth-century France. In: VAN CLEVE, J. V. (Ed.) **Deaf history unveiled:** interpretation from the new scholarship. Washington, D. C.; Gallaudet University Press, 1999. (Data do copyright: 1993).

RÉE, J. **I see a voice**: deafness, language and the senses: a philosophical history. New York: Metropolitan Books, 1999.

SÁNCHEZ, C. **La increíble y triste historia de la sordera**. Caracas: CEPROSORD, 1990.

SKLIAR, C. **La educación de los sordos:** una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. Mendoza: EDIUNC, 1997ª.

SKLIAR, C. Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. In: _____ (Org.) **Educação & Exclusão:** abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997b.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: (Org.) **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SOUZA, R. M. de. **Que palavra que te falta?** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CAPÍTULO **10**

DIREITO À INCLUSÃO: MÃOS QUE FALAM

Maricléia Vidal[1]
Rafaela Cordeiro Suplicy[2]

O presente estudo aborda assuntos referentes à comunicação e à aprendizagem do aluno surdo na escola, demonstrando a relevância social do tema e os direitos assegurados para esses alunos, muitas vezes excluídos. Ressalta também a importância da intervenção pedagógica e adaptada do professor com especialização na área de Educação Especial, por meio do desenvolvimento da comunicação entre o surdo e o ouvinte. Com este artigo, visamos evidenciar os direitos que amparam os alunos surdos, os quais muitas vezes são desconhecidos socialmente, buscando com isso uma maior inclusão. Continuamente, temos por objetivo destacar as necessidades do ensino especial, enfatizando a importância da intervenção pedagógica e adaptada do professor com especialização na área de Educação Especial, fortalecendo os vínculos comunicativos entre o surdo e o ouvinte.

A relevância pessoal pelo tema da pesquisa se dá pela necessidade de garantir os direitos dessa parcela populacional excluída, bem

[1] Pós-graduada em Educação Especial Inclusiva, Universidade Cruzeiro do Sul (2011). Pós-graduada em Neuropsicopedagogia, Faculdade de Educação e Tecnologia da Região Missioneira – Fetremis (2009). Graduada em Pedagogia, Faculdade Educacional da Lapa - Fael (2007). Professora docente na área da educação especial. Atua na sala de recursos no Colégio Estadual Profª. Irma Antônia Bortoletto Bianchini. E-mail: maricleiavidal@yahoo.com.br.
[2] Graduada em Direito pela instituição PUC/PR. Pós-graduanda em Prática na Advocacia na Instituição Curso Jurídico. Estagiária de pós-graduação no Tribunal de Justiça do Estado do Paraná. E-mail rafacsuplicy@hotmail.com.

como ressaltar a necessidade da formação do professor, uma vez que a comunidade surda requer práticas pedagógicas diferenciadas para promover a aprendizagem e a interação do aluno surdo.

Cientificamente, evidencia-se essa pesquisa através do posicionamento do professor diante da inclusão escolar, pois ela tornou-se um objeto de estudo da ciência, logo, uma forma de expandi-la é demonstrar a maneira de aprender, ou seja, o conhecimento adquirido no espaço coletivo de aprendizagem pelo aluno especial deve ser considerado como uma das formas de vencer as concepções que subestimam o surdo e o rotulem como ser incapaz ou inválido.

Socialmente, considera-se fundamental esse estudo pela necessidade de enfatizar a comunidade surda, demonstrando o tipo de linguagem utilizada por eles, assim como a necessidade da formação do professor para atuar com a diversidade, agregando-os ao meio social numa busca constante da qualidade de vida e de satisfação pessoal. Para a elaboração desta pesquisa, utiliza-se de amparos legais e referenciais bibliográficos em prol do aluno surdo.

A SURDEZ

A surdez é o conceito popular usualmente empregado para designar pessoas com deficiência auditiva, podendo ser a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala através do ouvido.

A classificação da surdez, segundo Zorzi (1993, p. 105), "pode ser classificada em graus como: perda auditiva leve, perda auditiva moderada, perda auditiva severa e perda auditiva profunda". Há, no entanto, pessoas que são totalmente surdas, como também pessoas com distintos graus de perda auditiva.A audição é fundamental para o desenvolvimento da fala e da linguagem, de acordo com Carvalho e Redondo (2000, p. 5), "[...] a audição é essencial para a aquisição da linguagem falada, sua deficiência influi nos processos de integração, [...], afetando o equilíbrio e a capacidade normal de desenvolvimento da pessoa". Todas as pessoas necessitam ser entendidas, visto

que comunicar-se fluentemente desenvolve a autoestima, a vivência escolar e social de forma sadia. Enfim, todos os fatores da vida do indivíduo são beneficiados quando as percepções são funcionais. Diante de anseios dos profissionais da saúde pública, foi criada a Lei n. 12.303/02 (02 de agosto de 2002b) que estabelece a gratuidade e obrigatoriedade do exame "Emissões Otoacústicas Evocadas" em hospitais e maternidades de qualquer categoria, como diz em seu Art. 1º: "É obrigatória a realização gratuita do exame denominado Emissões Otoacústicas Evocadas, em todos os hospitais e maternidades, nas crianças nascidas em suas dependências". Sua finalidade é detectar a ocorrência da perda auditiva. O resultado possibilita o diagnóstico e o tratamento específico para cada situação.

A surdez pode ser classificada em:

- Condutiva: Quando ocorre qualquer interferência na transmissão do som. É reversível;
- Neurossensorial ou Sensório-neural: Ocorre quando há uma diminuição na capacidade de receber os sons;
- Mista: ocorre quando incide um comprometimento na ação condutiva e neurossensorial/sensório-neural (QUADROS, 1997).

Por serem vários os fatores que implicam na causa da surdez, a origem é atribuída a causas desconhecidas. Os profissionais usam no diagnóstico o termo "idiopático"[3], que significa "sem causa definida ou conhecida".

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), a surdez afeta 10% da população mundial. Conforme a mesma fonte, no Brasil, estima-se que existam 15 milhões de pessoas com algum tipo de perda auditiva (FORNAZARI, s.d.).

Pode-se finalizar e argumentar que ser surdo não é melhor nem pior que ser ouvinte, apenas diferente.

[3] Termo utilizado na medicina de origem grega: ἴδῐος (ídios) = pessoal, próprio + πᾰ́θος (páthos) = sofrimento, dor; portanto: pessoa com sofrimento.

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

O primeiro registro sobre a linguagem dos surdos é de 368 a. C., num documento escrito pelo filósofo Sócrates no qual este fala para seu discípulo: "Suponha que nós, os seres humanos, quando não falávamos e queríamos indicar objetos uns para os outros nós o fazíamos como fazem os surdos mudos, sinais com as mãos, cabeça e demais membros do corpo" (COLUNISTA PORTAL EDUCAÇÃO, s.d., s.p.).

Na Antiguidade, os surdos sofreram os mais diversos tipos de preconceito e crueldade, sendo vistos socialmente como inválidos, não possuindo direitos como, por exemplo, casar, adquirir propriedade, receber herança, ter empregos dignos, dentre outros, realizando serviços como de "bobo da corte".Foram séculos de sofrimento, inclusive causados pela igreja, que afirmava que os surdos não possuíam alma mortal, uma vez que não conseguiam proferir os mandamentos divinos.

Houve épocas (a.C.) em que a sociedade (educadores, filósofos e médicos) considerava os surdos como sendo privilegiados, pois acreditava-se no mito de que eles apenas se comunicavam em segredo com os deuses, ou então eram qualificados como "seres castigados pelos deuses" e, por isso, eram lançados no mar.

Esses conceitos mudaram apenas no fim da Idade Média, com o surgimento de novos estudos. A partir do século XVI, já na Idade Moderna, aumentou-se de forma considerável o interesse pela educação de surdos. Charles-Michel de L'Épeé fundou na França, no ano de 1760, a primeira escola pública para surdos.

O Brasil, baseando-se em experiências da Europa e dos Estados Unidos, iniciou no século XIX atendimentos escolares a pessoas cegas, surdas, deficientes intelectuais e deficientes físicos.

A escola inclusiva surgiu com a finalidade de mostrar um novo caminho para a educação do surdo, pois a metodologia é um caminho que atende de forma satisfatória às especificidades do surdo, considerando todos os aspectos culturais deste sujeito. Segundo Machado (2008, p. 78):

Visualizar uma escola plural, em que todos que a integram tenham a "possibilidade de libertação", é pensar uma nova estrutura. Para tanto, é necessário um currículo que rompa com as barreiras sociais, políticas e econômicas e passe a tratar os sujeitos como cidadãos produtores e produtos de uma cultura [...] pouco adianta a presença de surdos se a escola ignora sua condição histórica, cultural e social.

DOS DIREITOS

Este estudo possui como objetivo fazer referência ao aluno que apresenta perda auditiva, uma história que se iniciou marcada pelo sofrimento em consequência da opressão e até mesmo pela ausência de conhecimento por parte dos ouvintes. Assim, significativo foi o papel do judiciário em garantir legislativamente os direitos dos "surdos".

Diante da necessidade da elaboração de leis para garantir o acesso e permanência na educação do sujeito com deficiência, a Constituição Federal do Brasil de 1988 assegurou em seu Art. 208 que "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...], III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino". Sendo assim, as instituições de ensino têm a incumbência de oferecer atendimento educacional especializado para alunos com deficiência.

A Lei n. 10.436, promulgada em abril de 2002, previu em seu Art. 2º: "[...] considera-se pessoa surda aquela que, por perda auditiva, compreende e interage com o mundo por experiências visuais [...]".

Nesse mesmo sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 58, define o que é a educação especial e especifica e também como deve ser esse atendimento, além e reforçar o fato de que ele deve acontecer desde a mais tenra idade da criança. Os seus artigos 58 e 59 estipulam métodos e técnicas para esse atendimento:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.
§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.
§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.
Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:
I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades;
II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

A modalidade de educação especial desenvolve práticas educacionais centradas em pessoas com necessidades educacionais especiais, que são: a surdez, a deficiência visual, a deficiência intelectual, a deficiência motora, a deficiência múltipla, o transtorno global de desenvolvimento e superdotação/altas habilidades, conforme citado no artigo 58 acima.

A lei prevê que a modalidade de educação especial seja uma condição de ensino e que tenha como prioridade a oferta do ensino na rede regular, garantindo aos educandos com necessidades educacionais especiais currículos, métodos, técnicas, recursos, estratégias, didáticas, metodologias educativas e organização específica para atender às necessidades apresentadas pelos alunos.

Essa perspectiva de "educação para todos" é um desafio e mostra que as escolas regulares devem matricular todos os educandos em igualdade e esquadrinhar condições para viabilizar o aprendizado com qualidade para todos, ou seja, a escola necessita se ajustar às necessidades educacionais dos alunos a fim de suprir sua precisão.

> Art. 5º Considera-se educando com necessidades educacionais especiais os que durante o processo educacional, apresentarem: I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aqueles não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldade de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis. [...].

A legislação faz referências ao atendimento educacional especializado, dando-se início a uma nova pedagogia, a qual prevê a especialização de educadores. A Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação garantiu o direito aos alunos surdos a profissionais de apoio por meio da Nota Técnica n. 19/2010, que esclarece que:

> [...] As escolas de educação regular, públicas e privadas, devem assegurar as condições necessárias para o pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, em todas as atividades desenvolvidas no contexto escolar. [...] Dentre os serviços de educação especial que os sistemas de ensino devem prover estão os profissionais de apoio, tais como aqueles necessários para promoção da acessibilidade e para atendimento a necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. Na organização e oferta desses serviços devem ser considerados os seguintes aspectos:
>
> • As atividades de profissional tradutor e intérprete de LIBRAS e de guia-intérprete para alunos surdo-cegos seguem regulamentação própria, devendo ser orientada sua atuação na escola pela educação especial, em articulação com o ensino comum.
>
> • Os profissionais de apoio às atividades de locomoção, higiene, alimentação, prestam auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essas atividades com independência. Esse apoio ocorre conforme as especificidades apresentadas pelo estudante, relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência [...]. (BRASIL, 2015, p. 69-70).

Os direitos dos surdos foram conquistados ao longo desse período por lutas incessantes da comunidade surda. A garantia desses direitos foi, no entanto, ganhando força a cada nova lei, quebrando o preconceito de uma sociedade desigual e excludente.

ALFABETO MANUAL

Na comunidade surda, o primeiro passo para a alfabetização é o conhecimento do dicionário do alfabeto manual, ou seja, a soletração de palavras com as mãos a fim de compor uma palavra. Go-

dinho (1982, p. 65) afirma que o alfabeto manual é "um sistema de representação de códigos da língua oral escrita pelos movimentos e posições das mãos. Considera-se um elemento histórico de comunicação manual".

Nesse alfabeto, o movimento e a posição das mãos e dos dedos representam as letras do alfabeto.

O alfabeto manual é utilizado pelo surdo para soletrar os nomes das pessoas, lugares, rótulos e objetos que ainda não tenham sinal conhecido em LIBRAS. Após esses contatos com as palavras, os surdos logo criam um sinal para nomear pessoas, objetos e outros, para que assim não haja a necessidade de soletrar sempre durante o ato comunicativo.

O alfabeto manual estuda os sinais de comunicação e serviu como elo entre a língua oral e a língua de sinais. Foi inserido nas línguas gestuais, pelos educadores, bem como pelos surdos.

LIBRAS – LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

O segundo passo para a alfabetização do surdo é o conhecimento e a aprendizagem da LIBRAS.

A LIBRAS é uma sigla para Língua Brasileira de Sinais. Ela derivou da Língua de Sinais Francesa, **há aproximadamente 180 anos**, e hoje é a língua natural utilizada pela comunidade surda no Brasil.

> Ao aproximar-se da língua usada pelo grupo de surdos, percebe-se que, apesar de se apresentar em uma modalidade diferente das línguas orais, ela não pode ser considerada como uma língua primitiva, pois todas as línguas são igualmente complexas e igualmente capazes de expressar qualquer ideia. (SILVA, 2011, p. 29).

A comunidade surda cria sinais de acordo com a necessidade de comunicação; portanto, há sinais criados por um determinado grupo de surdo que se tornam conhecidos num ambiente, numa região, e logo se incorporam aos sinais da LIBRAS.

O regulamento geral da língua de sinais em todos os países é o sistema de comunicação espaço-visual como modalidade de ensino, ou seja, o surdo aprende visualizando os sinais, as expressões faciais e corpóreas.

No dia 24 de abril de 2002, o Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, sancionou a lei que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como a comunicação entre os surdos (Lei n. 10.436/2002a).

> Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo Único – Entende-se como Língua Brasileira de sinais – LIBRAS a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidade de pessoas surdas do Brasil.

Existem outras línguas de sinais em outros países, como por exemplo: Língua Holandesa de Sinais, Língua Francesa de Sinais, Língua Americana de Sinais, Língua Alemã de Sinais, entre outras.A comunidade surda utiliza-se da língua verbal por sinalização como: acenos, sinais, mímicas, apontamentos, leitura labial, dramatizações e expressões faciais e corpóreas, movimentos esses fundamentais para o entendimento do sinal.As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução n. 2, 2001), em seu artigo 12, parágrafo 2º, trata da acessibilidade aos conteúdos através da LIBRAS:

> §2° Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentem dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braile e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção

> pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso.

A língua de sinais representa para o surdo o mesmo que a fala representa para o ouvinte, o que difere são os canais de comunicação, ou seja, a fala pelo uso das mãos.

Por meio da Lei n. 10.436, Art. 1º, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – passou a ser "reconhecida como meio legal de comunicação e expressão" do sujeito surdo.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE

A proposta da educação bilíngue para o sujeito surdo surgiu na década de 1980. A fundamentação da proposta baseia-se no acesso da criança à língua de sinais e à linguagem oral.

> A língua de sinais (L1, primeira língua) deve ser adquirida por meio da interação entre a criança e o adulto surdo, e a língua da modalidade oral seria fornecida à criança pelo adulto ouvinte, surgindo como segunda língua (L2), teoricamente baseada nas habilidades linguísticas já desenvolvidas pela primeira língua. (SANTANA, 2007, p. 166).

Interpreta-se que a aprendizagem bilíngue da língua de sinais deve ocorrer ao mesmo tempo em que a aprendizagem da língua de modalidade oral, sendo essa última como segunda língua e deve-se incluir, na aprendizagem pela língua de sinais, a probabilidade de o surdo apresentar a comunicação oral.

Na Convenção Interamericana de Guatemala (1999), encontra-se registros referentes em prol da comunicação da comunidade surda.

> Art. 24 Garantia de que a educação de pessoas, inclusive crianças cegas, surdo-cegas e surdas, seja ministrada

> nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados às pessoas e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.

Assim, é necessário prover meios para que o surdo desenvolva seu potencial de comunicação respeitando suas particularidades e seguir o que o surdo estabelece para si mesmo. Embasar-se constantemente na modalidade oral, escrita e ou sinalizada, visando a linguagem como meio de comunicação, bem como o aluno surdo identificar a função da linguagem para se comunicar, são estratégias didáticas fundamentais na ação do professor do aluno que apresenta essa deficiência.

DO PROFESSOR

O que se deseja realmente é que os alunos surdos sejam alfabetizados e letrados, não importando a modalidade e sim a qualidade na aprendizagem, sendo pelo modo oral, escrito ou a sinalizado, pois a alfabetização é uma das metas requisitadas pela família, professores e pela sociedade.

> O que queremos é que nossos alunos aprendam a ler, escrever e expressar-se oralmente, não para a escola, mas para a vida: deverão ser capazes de lançar mão desses conhecimentos com autonomia e adequação mesmo que necessitem de recursos e habilidades diferenciadas, já que para o surdo, ele necessita aprender de forma diferente para ser igual. (SANTANA, 2007, p. 69).

O ato de saber escrever (código) e ler (decodificação) torna-se uma capacidade indispensável para que o indivíduo se adapte e se integre ao meio social.

É importante salientar a implantação de leis nacionais e internacionais que defendem a proposta da inclusão escolar em igual do educando surdo na rede regular de ensino, e que prevê em suas linhas constitucionais que os professores devem usar de meios ade-

quados para desenvolver a comunicação com o surdo, alunos que apresentam necessidades diferenciadas com qualidade e normalização, ou seja, aproximar o aluno com necessidades especiais o máximo possível da normalidade, conforme diz a Resolução n. 2/2001:

> Art. 8º. As escolas [...], devem prever e prover na organização de suas classes comuns: I – professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos; [...]; III – flexibilizações e adaptações curriculares [...], metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, [...]; IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis.

Essa perspectiva da proposta da inclusão escolar arrebata os professores e se torna um desafio, um paradigma e, ao mesmo tempo, um dos fatores que ameaçam a qualidade da proposta da inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais, em específico do aluno surdo, na rede regular de ensino.

Para tanto, se implantou a Lei n. 12.095/1998:

> Art. 4º. A Administração Pública, direta, indireta e fundacional através da Secretária de Estado da Educação manterá em seus quadros funcionais profissionais surdos, bem como de intérpretes da Língua Brasileira de Sinais, no processo ensino-aprendizagem, desde a educação infantil até os níveis mais elevados de ensino em suas instituições.

No Estado do Paraná, desde o ano de 1998, já se torna regra oficial a presença de um professor intérprete da LIBRAS na rede regular de ensino, a fim de viabilizar a comunicação com a comunidade ouvinte.

Com o intuito de comprovar o cumprimento efetivo desse direito, vejamos o seguinte julgado oriundo do Tribunal de Justiça do Estado do Paraná:

> APELAÇÃO CÍVEL E REEXAME NECESSÁRIO. AÇÃO CIVIL PÚBLICA. **OBRIGAÇÃO DE FAZER. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO. ALUNA DEFICIENTE AUDITIVA** – PERDA AUDITIVA PROFUNDA BILATERAL. **DEFICIÊNCIA QUE CONSTITUI BARREIRA À NECESSÁRIA COMUNICAÇÃO COM O PROFESSOR E À CONSEQUENTE APREENSÃO DA MATÉRIA. NECESSIDADE DE DISPONIBILIZAÇÃO DE TRADUTOR HABILITADO EM LIBRAS PARA APOIO EM SALA DE AULA. DEVER DO ESTADO DE FORMAR E DISPONIBILIZAR PROFISSIONAL CAPACITADO PARA ATENDER ÀS NECESSIDADES DA ALUNA. ART. 28, INCISOS XI E XVII DO ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. NÃO PRESTAÇÃO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO QUE ENSEJA A INTERVENÇÃO DO PODER JUDICIÁRIO. OBRIGAÇÃO DE DISPONIBILIZAR TRADUTOR DE APOIO MANTIDA.** RECURSO NÃO PROVIDO. SENTENÇA MANTIDA EM REEXAME NECESSÁRIO". (TJPR - 6ª C. Cível - Apelação / Remessa Necessária NPU 0002108-04.2018.8.16.0146 – Rio Negro. Rel.: LILIAN ROMERO. J. 28/05/2019, Data da Publicação: 03/06/2019) (grifos nossos).

A formação continuada e a qualificação profissional do educador assumem uma função de grande importância na qualidade do ensino; para tanto, na Lei n. 12.098, no Art. 5º, está definido que a "[...] Secretaria de Estado da Educação do Paraná [...], oferecerá através das entidades públicas, diretas, indiretas e fundacionais, cursos para formação de intérpretes da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS". A ansiedade é demonstrada, em igual modo, por órgãos governamentais.

Diante disso, deve-se ter em mente e partir do princípio de que ser educador é contribuir para a formação do indivíduo em todos

os aspectos, não só para a escola e sim para a vida, e que a inclusão escolar não é somente a presença do aluno na escola, mas sim integrá-lo de modo a contribuir para seu crescimento pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que a trajetória de conquistas pela comunidade surda foi de grande importância, mas ainda há um longo caminho a ser percorrido em busca da igualdade e do respeito.

Observamos que o surdo passou a ter um lugar nunca ocupado antes nas políticas de educação do nosso país, pois a legislação abre possibilidades e prevê recursos que, caso reivindicados, podem constituir importante estrutura para o oferecimento de uma melhor educação para os surdos e deficientes auditivos.

A inclusão leva ao entendimento e ao respeito do que é a diversidade humana. Todavia, uma sociedade inclusiva demanda reorganização social, política, econômica, com mudança de valores e de atitudes, para uma tomada de consciência e intervenção solidificada nas políticas públicas mundiais e locais.

A partir da proposta de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, a limitação na comunicação se torna um fator sutil, cabendo à escola ajustar-se as necessidades do surdo buscando de subsídios que possibilitem a aprendizagem com igualdade e qualidade.

Cogita-se a possibilidade da educação bilíngue, que se apresenta firmada no uso da língua oral e da LIBRAS, ambas articuladas.

A qualificação profissional é algo indispensável na escola, pois o professor se depara com a diversidade e compete a ele suprir as necessidades apresentadas pela desigualdade, a qual se reflete na qualidade da aprendizagem dos educandos.

O objetivo do presente estudo foi alcançado: expor os direitos garantidos aos alunos surdos, bem como ressaltar a contribuição do professor especializado para complementar ações pedagógicas dos professores do ensino regular, como também viabilizar a aprendi-

zagem do aluno surdo com qualidade.

Por fim, conclui-se que:

> os novos embates e debates, agora, à luz de uma Escola Inclusiva que pressupõe uma Sociedade Inclusiva, não poderão mais ficar em dualismos maniqueístas: ouvintes x surdos, Escola Ensino Regular x Escola Ensino Especial, Escola de Surdos x Escola de Ouvintes, que subjazem uma ideologia conservadora. (FELIPE, 2003, p. 95).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 10 de nov. de 2019.

BRASIL. **Lei n. 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 de nov. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10 de nov. de 2019.

BRASIL. **Lei n. 10.436,** de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2002a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 10 de nov. de 2019.

BRASIL. **Lei n. 12.303,** de 02 de agosto de 2010. Dispõe sobre a obrigatoriedade de realização do exame denominado Emissões Otoacústicas Evocadas. Brasília: Presidência da República, 2002b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12303.htm>. Acesso em: 10 de nov. de 2019.

BRASIL. MEC. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Documento

subsidiário. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192>. Acesso em: 08 de nov. de 2019.

CARVALHO, M.; REDONDO, M. C. da F. **Deficiência auditiva/surdo**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação a Distância, 2000.

COLUNISTA PORTAL EDUCAÇÃO. Aspectos históricos da educação de surdos. **Portal Educação**, s.d. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/aspectos-historicos-da-educacao-de-surdos/43052>. Acesso em: 15 de nov. de 2019.

CONVENÇAO INTERNAMERICANA DE GUATEMALA. **Para a eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência**. Guatemala, 1999.

FELIPE, T. A. A função do intérprete na escolarização do surdo. In: **Congresso Internacional do INES**, Congresso Surdez e Escolaridade: Desafios e Reflexões, setembro/2003, Rio de Janeiro. **Anais [...].** Rio de Janeiro: Ines, 2003. p. 87-98.

FORNAZARI, B. **Habilidades auditivas e conteúdos curriculares** – processo simultâneo no indivíduo com implante coclear. S.d. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/berna.pdf>. Acesso em: 18 de nov. e 2019.

GODINHO, E. **Surdez e significado social**. São Paulo: Cortez, 1982.

LUFT, C. P. **Minidicionário Luft**. São Paulo: Ática, 2000.

MACHADO, P. C. Integração/Inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo. In: QUADROS, R. M. de (Org.). **Estudos surdos I**: Série Pesquisas. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2006.

PARANÁ. **Lei n. 12.095**, de 27 de março de 1998. Reconhece oficialmente, pelo Estado do Paraná, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente. Curitiba/PR: Casa Civil do Governo do Estado do Paraná, 1998. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.

CAPÍTULO **11**

DIÁLOGO ENTRE LÍNGUAS DIFERENTES: FORMAÇÃO E INTERVENÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS

Maria da Conceição Vinciprova Fonseca[1]
Andréa Oliveira Almeida[2]

É vocação da escola ser lugar de desenvolvimento de atitudes de acolhimento do diferente, o que faz dela uma das principais aliadas na busca de soluções para enfrentar o desafio da construção de uma sociedade mais justa e democrática. Para que essa missão se cumpra, é preciso mudar a visão de mundo, muitas vezes ainda presa a um ideal de escola como espaço disciplinador de corpos e mentes, onde se transmitem conteúdos de forma hierarquizada e sem maior participação da parte dos alunos, vistos como receptores passivos. Essa nova visão de mundo realiza-se, também, com a inclusão.

Neste trabalho, que parte de uma tese de doutoramento e de uma dissertação de mestrado, ambas recortadas, alteradas e somadas a outros estudos, pretende-se apresentar aspectos teóricos da tradução de modo a evidenciar a complexidade do papel do tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para a efetivação da inclusão do surdo nas instituições escolares, uma vez que os ouvintes, em geral, e, entre eles, os professores, raramente têm

[1] Doutora em Letras (UFF), professora dos cursos de Enfermagem, Medicina e do Mestrado (MECSMA) do UniFOA – Centro Universitário de Volta Redonda. E-mail: concyvf@uol.com.br.
[2] Mestra em Ensino de Ciências da Saúde e Meio Ambiente – UniFOA, Centro Universitário de Volta Redonda. Professora nos cursos de Biologia, Educação Física e Medicina do UniFOA. Professora nos cursos de Licenciatura no UGB - Centro Universitário Geraldo di Biase. Intérprete de LIBRAS da Prefeitura Municipal de Barra Mansa, RJ. E-mail: andrea.libras@hotmail.com.

conhecimento e domínio da LIBRAS, o que resulta em problemas no acolhimento e inclusão daquele aluno. Pensar em acessibilidade real para o surdo é pensar em acessibilidade linguística, o que exige a presença do intérprete de LIBRAS.

Esse profissional precisa ter a especialização de um tradutor, e o senso comum desconhece a complexidade do conhecimento exigido para o bom cumprimento dessa tarefa. A profissão do intérprete de LIBRAS, também conhecido como Tradutor e Intérprete da Língua de Sinais (TILS), é reconhecida pela Lei 12.319/10, que trata sobre sua formação e atribuições. Quanto à inclusão, é garantida por lei. Não cabe discutir sua propriedade, mas apenas garanti-la melhorá-la.

Portanto, a proposta deste trabalho é dar visibilidade ao trabalho do intérprete, apresentando e valorizando seu conhecimento de modo a garantir sua presença em instituições de ensino, efetivando a inclusão aluno surdo e propiciando ao aluno ouvinte a possibilidade de aprender na convivência com o outro, com a diferença.

Além disso, pretende-se evidenciar aqui possibilidades de ampliar a pesquisa na temática da LIBRAS e da inclusão, tratando não apenas de ensinar o surdo, mas de aprender com ele.

Em relação ao uso da palavra "surdo" neste texto, é preciso esclarecer que esse é o modo preferido por eles mesmos, de acordo com Almeida (2014), sendo que a expressão "deficiente auditivo" causa-lhes desagrado.

A INCLUSÃO E A LIBRAS, A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Este trabalho se volta para o tema da inclusão do surdo na escola, considerando que, sendo sua missão preparar esses alunos, assim como todos os outros, para conviverem e se integrarem na sociedade, garantindo seu exercício de cidadania, é importante otimizar a entrada, permanência e aproveitamento do surdo nas instituições de ensino.

Importa enfatizar que não são apenas os surdos os beneficiados com a inclusão, mas todos que estão na escola, e que poderão sair

dela compreendendo a importância de conviver com as diferenças de um modo geral, ainda que o foco desta pesquisa seja o surdo. "Dessa convivência deverá surgir uma sociedade com valores como a troca, a tolerância, a paciência, a atenção, a delicadeza, entre muitos outros, e a escola, desse modo, estará cumprindo com seu papel de espaço ideal de verdadeira educação." (ALMEIDA, 2014)

A LIBRAS é a língua que melhor atende às necessidades educativas do aluno surdo, e não é mais uma opção, sendo exigida por lei, e, por isso, cabe às instituições escolares se adequarem quanto ao seu uso. De acordo com Silva (2019), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que define o conjunto orgânico de aprendizagens e progresso que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas escolares da Educação Básica. A lei 10.436/2002 reconhece a LIBRAS como meio de comunicação e expressão da comunidade surda em território brasileiro, cabendo às instituições a obrigatoriedade de oferecer intérpretes durante toda a trajetória escolar, desde a Educação Básica até o Ensino Superior.

A BNCC reconhece as línguas e linguagens do país como Língua Portuguesa, Língua Materna para Indígenas, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física e Artes (Silva, 2019). Entretanto, ainda de acordo com o mesmo autor e refletindo quanto à temática da inclusão, podemos questionar: como pode existir uma verdadeira inclusão na Base Nacional Comum Curricular na área de linguagens, se a LIBRAS não foi contemplada e nem mesmo citada entre as línguas do Brasil? Este é um assunto para muitas reflexões e discussões.

O TRADUTOR INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS – TILS

A vida de todos os seres humanos está ontologicamente ligada à linguagem. É ela que lhes permite relacionar-se com o mundo, sendo impossível imaginar a vida humana sem uma forma de comunicação e expressão.

Pertencentes a uma comunidade que se comunica utilizando um canal gesto-visual, os surdos têm a LIBRAS, uma língua com estrutura e gramática próprias através da qual interagem com os ouvintes

e entre si. Entretanto, o pouco conhecimento dessa língua, LIBRAS, mesmo nas instituições escolares, constrói uma barreira de impedimento à inclusão do aluno surdo. Surge assim a necessidade do intérprete de LIBRAS, profissional que mediará a comunicação entre um surdo e um ouvinte que ainda desconhece a Língua de Sinais.

Silva (2019), no capítulo III de sua obra *Da Formação do Professor de LIBRAS e do Instrutor de LIBRAS*, defende que o profissional TILS deve se formar em curso superior de Tradução e Interpretação com habilitação em LIBRAS/Língua Portuguesa. A habilitação do TILS para atuar no ensino superior passa a ser certificada por uma entre duas possibilidades: 1 – formação em curso superior em Tradução e Interpretação da LIBRAS/Língua Portuguesa; 2 – formação em qualquer curso em nível Superior com a certificação de Proficiência em LIBRAS para interpretação (SANTOS *et al.* 2016).

Ainda de acordo com Silva (2019), um fator importante na regulamentação da profissão do TILS é a lei 12.319/2010, sancionada em 01 de setembro. Ela deixa claro que a formação do TILS pode ser apenas em nível médio, não citando exigência de nível superior.

O Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TILS) é o profissional devidamente formado, certificado e preparado para interpretar de uma língua de sinais para outro idioma, e vice-versa. A profissão surgiu na informalidade e permaneceu nela durante anos. Esta atividade foi desenvolvida empiricamente, inicialmente por religiosos, familiares e pessoas próximas que faziam a mediação entre surdos e ouvintes, além dos CODA, *Children of Deaf Adults*, em português, filhos ouvintes de pais surdos, que, devido à convivência com seus pais, usavam língua de sinais com agilidade e fluência, servindo de intérpretes e mediadores entre surdos e ouvintes (MASUTTI; SANTOS, 2008, p. 155, 157).

O que o senso comum pode não compreender é que, embora qualquer falante bilíngue possua competência comunicativa nas línguas que domina, isso não lhe garante competência tradutória. Esta vem com um conhecimento especializado, integrado por um conjunto de conhecimentos e habilidades, que singulariza o tradutor e o diferencia de outros falantes bilíngues não tradutores (ALBIR, 2005).

Compreende-se que, se a iniciação do trabalho dos TILS começou informalmente, nascida de uma necessidade, sua profissionalização acontece com o Decreto 5.626/2005, que estabelece a exigência de sua formação profissional.

Os tradutores e intérpretes de LIBRAS são fundamentais para possibilitar ao surdo educação e aprendizado, não apenas da cultura ouvinte, majoritária e em que é preciso estar inserido para atuar na plenitude da cidadania, mas também para lhes possibilitar a construção do arcabouço de sua identidade, com sua cultura, língua, história, movimentos, políticas de identidade e da subjetividade surda, e apresentar assim suas particularidades, sua identidade, sua orbitalidade (PERLIN, 2006, p. 137).

Ainda sobre as funções desse profissional, é importante destacar a imparcialidade (interpretação neutra, sem dar opiniões pessoais); a confiabilidade (sigilo profissional); a discrição (estabelecer limites no seu desenvolvimento durante a atuação); a distância profissional (não haver interferência da vida pessoal); e a fidelidade (a interpretação deve ser fiel, sem alterar a informação, mesmo que seja com a intenção de ajudar).

Entretanto, é importante refletir que se, como refletiu Protágoras, "o homem é a medida de todas as coisas, daquelas que são por aquilo que são e daquelas que não são por aquilo que não são", isso significa que a verdade é aquilo que nos parece ser, e sua imutabilidade é questionável.

Em sala de aula, a principal função do TILS é servir como tradutor/comunicador entre surdos e ouvintes, e, devido às diferenças entre esses grupos, tais como a cultura e a língua, esse profissional tem como meta mediar o conteúdo das informações passadas pelo professor até o surdo, levando em conta a estratégia de pensamento desse aluno, de modo que ele consiga uma participação total no contexto escolar.

É importante que o TILS tenha total consciência do papel do professor, não cabendo ao tradutor reconhecer ou interferir em métodos pedagógicos, mas limitando sua função à tarefa de fazer a tradução-comunicação.

Um fator que demanda atenção é a carência do profissional TILS na área da Educação Infantil, quando o surdo ainda não adquiriu a língua de sinais. Percebe-se aí mais uma falha da Base Nacional Comum Curricular para os surdos.

Fica evidente que a falta do TILS nas instituições educacionais acarreta atrasos socioculturais e cognitivos para o aluno surdo, que tem o direito à educação garantido por lei. Saindo do escopo deste trabalho, sempre vale refletir sobre a necessidade de que leis sejam cumpridas, ou elas continuarão sendo apenas tinta em papel.

Atualmente, novos cursos acadêmicos têm sido ofertados na área da interpretação, além do ProLIBRAS, prova que é aplicada para certificar pessoas que já são fluentes em Língua de Sinais, reconhecendo sua proficiência na língua. Essa prova possui duas modalidades, uma que visa aferir o conhecimento para o ensino de LIBRAS e uma outra que avalia conhecimento necessário para a interpretação.

Como todo conhecimento caminha, os estudos específicos de tradução de LIBRAS não seriam diferentes. Novos interesses de pesquisa vão surgindo, ajustando o fazer tradutório da língua de sinais de modo a abrir possibilidades de trocas, de aprendizado de outros recortes do mundo, aumentando o arcabouço usado em suas investigações.

Voltando ao profissional TILS, objeto deste trabalho, trata-se de um tradutor e intérprete: conhecer, ainda que brevemente, o escopo da teoria da tradução, de que necessariamente seu trabalho se alimenta, poderá levar à compreensão da riqueza e complexidade desse fazer. É o que se apresenta a seguir.

UM PASSEIO PELO BOSQUE DA TRADUÇÃO[3]

> *"Pode-se dizer qualquer coisa sobre a inadequação da tradução, e mesmo assim ela permanecerá como um dos empreendimentos mais importantes e merecedores entre os eventos do mundo."*
> Johann Wolfgang von Goethe

> *"A tradução, lá onde ela é um acontecimento considerável do pensamento, tem lugar de ter lugar [a lieu de tenir lieu]."*
> Jacques Derrida

Meschonnic (2002) considera que o conhecimento de uma teoria da linguagem ampla e inclusiva seria um ponto ideal para a compreensão dos mecanismos de produção de sentido nas diferentes culturas e nas práticas e teorias de tradução, na comunicação, na propaganda — enfim, no espectro abarcado pela linguagem. Nessa teoria, é preciso reconhecer a historicidade, uma vez que

> [...] da linguagem, conhecemos apenas representações, que não temos acesso a ela diretamente, como temos acesso à natureza: que essas representações são sempre culturais, historicamente situadas, e frequentemente comprometidas com a manutenção desta ou daquela ordem de coisas; a linguagem é sempre, ao mesmo tempo, originária de um passado e portadora de uma novidade às vezes imprevisível, que se destaca de suas condições de produção (MESCHONNIC, 2002, p. 534).

Tal instabilidade da linguagem, que, como se lê em Meschonnic (2002), acima, traz em si o passado e novidade, evidencia a necessidade da ambiciosa tarefa do tradutor.

A tradução é por vezes menosprezada como atividade menor, pois o texto traduzido é desqualificado diante do primeiro trabalho, o texto "original". Mas que texto é original? A intertextualidade é o reconhecimento de que um texto traz em si muitos outros. Desse modo, pode-se questionar em que medida uma obra pode ser chamada de original. Além disso,

[3] Parafraseando o título da obra de Umberto Eco, *Seis passeios pelos bosques da ficção*.

> hoje é reconhecido o valor da tradução como *locus* ideal para estudos teóricos, precisamente porque abarca conhecimentos de diversos campos epistemológicos, além do seu poder de se posicionar ideologicamente, enfatizando certos aspectos em detrimento de outros, e do enriquecimento mútuo dos sistemas linguísticos e culturais envolvidos. (FONSECA, 2009, p.10.)

Segundo Jorge Luis Borges (2007, p. 71), poder-se-ia julgar com equidade o texto-alvo e o texto de partida se não se soubesse qual é a tradução. O autor refletia que, algum dia, "a tradução será considerada como algo em si mesmo" (p. 79). O interesse sempre maior em pesquisas sobre tradução evidencia que tal dia já chegou.

A tradução é interdisciplinar, trazendo a si os mais variados campos de conhecimentos, não havendo razão para ignorar e não utilizar aspectos epistemológicos sob a alegação de que estão colocados em outro compartimento. Em outras palavras, pensar o trabalho do TILS pela teoria da tradução é perfeitamente adequado.

Hoje, mais que nunca, busca-se uma visão holística, a sensibilidade junto com a lógica. A tradução só pode ser uma atividade de aprender e ensinar novas combinações, mostrar novas possibilidades de construção de outros sentidos, derrubar fronteiras, tolerar o estranho e depois por ele apaixonar-se, como na metáfora de Paul Valéry (1957).

> Que signifie cette réunion de ceux qui, dans chaque nation, travaillent nécessairement à maintenir, à fortifier, à perfectionner les obstacles les plus sensibles, les différences les plus remarquables et les plus nettes qui isolent cette nation de toutes les autres? Comment cette réunion est-elle possible? Ici, Messieurs, il faut invoquer le miracle. Ce fut, naturellement, un miracle d'amour.[4]

Em nome desse amor ao estrangeiro – que podemos entender também como amor ao diferente, ao outro, Valéry deseja um Livro

[4] O que esse encontro significa para aqueles que, em todas as nações, trabalham necessariamente para manter, fortalecer e aperfeiçoar os obstáculos mais sensíveis, as diferenças mais notáveis e claras que isolam essa nação de todas as outras? Como é possível esta reunião? Aqui, senhores, ele tem que invocar o milagre. Foi, é claro, um milagre do amor.

escrito por todos, em todas as línguas.

> A tal obra — o rosto do universo, da diferença, da multiplicidade, da imprecisão, da dificuldade de compreensão, do desejo de ir além de fronteiras; obra escrita e lida entre véus de tecido que forçam uma aceitação do que não pode ser entendido exatamente, mas ainda assim é desejado e amado —, a esse Livro brindou Valéry. E penso que o que mais se disser sobre o valor da tradução será redundante. (FONSECA, 2009, p. 21)

Sendo linguagem, a tradução não é a mera repetição do que já foi: enquanto paga tributo ao passado, deixa sempre escapar algo de novo, de inédito; se recria no seu significar. A novidade acontece de modo imprevisível, pois,

> destacadas de suas condições de produção, as intenções do autor e ideologias que construíram o texto podem não se realizar no contexto da recepção, em que sempre pode surgir o surpreendente. Este é o paradoxo da linguagem: enquanto guardiã da tradição e da herança, é também o lugar da novidade, da subversão. (FONSECA, 2009, p. 22)

Assim, a tradução, enquanto amplifica o alcance do texto, vai manipulá-lo, enfatizar partes, obscurecer outras, trazer novas formas e possibilidades de sentido, cumprindo um papel decisivo na confirmação ou renovação de aspectos ideológicos presentes no discurso. Isso é inevitável; vai caber ao tradutor, consciente deste fato, buscar a maior fidelidade possível ao que está ouvindo, no caso do TILS em sala de aula.

É importante lembrar que a tradução será uma reinterpretação que leva à retextualização, em uma outra língua, de uma (outra) maneira de ver a realidade, que por sua vez é o que parece ser do ponto de vista de uma língua e de uma cultura. A ideia de essencialismo não se sustenta.

Seguem algumas diferentes definições de tradução que demonstram a disparidade de maneiras como ela é concebida. Seguem exemplos que evidenciam diferentes concepções.

Tradução como substituição ou transferência de equivalentes:

- "Tradução é a substituição de material textual numa língua (língua-fonte) por material textual equivalente em outra língua (língua-meta)." (Catford, 1980, p. 22).
- "Traduzir não significa exclusivamente substituir palavras de um idioma por palavras de outro, mas transferir o conteúdo de um texto com os meios próprios de outra língua. A equivalência informativa precisa ser assegurada e, tratando-se de texto literário, também a correspondência formal (...). O primeiro passo do tradutor tem que ser a decodificação apropriada das informações contidas no original e a sua conversão em código equivalente na língua para a qual traduz." (Theodor, 1976, p. 21).
- "Tradução consiste em reproduzir na língua receptora a mensagem da língua fonte por meio do equivalente mais próximo e mais natural, primeiro em termos do sentido e em seguida em termos do estilo." (Nida e Taber, 1972, p. 55).
- "A transferência do significado de um conjunto de signos linguísticos para outro conjunto de signos linguísticos" (Lawendowsky, 1978).

As definições acima desproblematizam a tradução, vendo-a como simples troca de palavras de um sistema para outro. Podem também inviabilizá-la, pretendendo total equivalência, o que é muito improvável.

Tradução como instrumento funcional:

- "tradução é a produção de um texto-alvo funcional que mantém uma relação com um dado texto-fonte, a qual é especificada de acordo com a função pretendida ou exigida do texto-alvo" (Nord, 1991).

Tradução como qualquer coisa entre duas línguas:

- "informações sobre um texto-fonte em outra língua" (Vermeer,1982).
- "Assume-se que a tradução seja qualquer enunciado na língua-alvo que seja apresentado ou visto como tal pela cultura-alvo, quaisquer que sejam as razões para isso" (Toury, 1985).

Finalizando, tradução como possibilidade de subversão:

- "uma boa tradução sempre precisa cometer abusos" (Derrida, 1978).

A disparidade apresentada nas concepções evidencia a dicotomia fundamental da tradução: ou se valoriza a equivalência, ou fidelidade ao texto fonte, ou a criatividade e a liberdade.

Novas maneiras de compreender a tradução vêm, há algum tempo, deslocando os padrões essencialistas, ampliando seu âmbito e agregando-lhe novos valores. Sabe-se que a tradução, como todos os aspectos da linguagem, pode servir a uma ideologia. Anuradha Dingwaney (1995, p. 4) denuncia que "the processes of translation involved in making another culture comprehensible entail varying degrees of violence, especially when the culture being translated is constituted as that of the 'other'"[5]. Isso explica por que Susan Bassnett (2004) demonstra grande interesse pelos estudos da tradução feitos fora da Europa, em lugares como o Brasil, o Canadá, a África, a Índia e outros, onde a preocupação dos intelectuais e estudiosos, diferentemente do que ocorre na Europa, tem sido a desigualdade entre as partes na relação de tradução.

> [...] Translation was effectively used in the past as an instrument of colonial domination, a means of depriving the colonized peoples of a voice. For in the colonial model, one culture dominated and the others were subservient, hence translation reinforced that power hierarchy. (BASSNETT, 2004, p. 4).[6]

Abrir o campo epistemológico e teórico da tradução para outras áreas de conhecimentos e interesses renovou seu poder e sua importância, criando ali amplo espaço para novas formas de teoria, que propiciem uma nova visão de mundo, talvez mesmo melhor.

---

[5] Os processos de tradução envolvidos em tornar outra cultura compreensível compreendem vários graus de violência, principalmente quando a cultura traduzida constitui-se na do 'outro'.

[6] A tradução foi efetivamente usada no passado, com sucesso, como instrumento de domínio colonial, um meio de privar os povos colonizados de uma voz. Porque no modelo colonial, uma cultura dominava e as outras eram subservientes, assim a tradução reforçava aquela hierarquia de poder." N.A: as traduções feitas do inglês para este trabalho são da autora.

> Especificamente, vivemos cada vez mais juntos e mais separados. O conflito é a marca de nosso tempo, em cujo horizonte ainda não se vislumbra solução. E a tradução, trabalhando entre as diferenças, pode representar um papel importante. É preciso colocar na sua agenda um foco na otimização dessa possibilidade. (FONSECA, 2009, p. 16)

Na metáfora de Octavio Paz (1992), o esforço despendido em "dismantling the elements of the text, freeing the signs into circulation, then returning them to language."[7] (p. 159), ou seja, na difícil tarefa de traduzir textos para outras línguas será evidenciada justamente a óbvia diferença. A partir daí, questões de poder, hegemonia, injustiça, ficarão visíveis e poderão ser discutidas e melhor compreendidas. Pode-se entender que, para Paz, o grande valor da tradução é a visibilidade, também enfocada por Venuti (1995), referindo-se à presença marcada do tradutor no seu texto como uma reação à ideia de buscar as máximas equivalência e transparência no texto-alvo. Interessante observar que exatamente a impossibilidade de construir equivalência perfeita, uma característica que fragiliza sua reputação, é que constitui o valor da tradução para Venuti. Suas palavras:

> Quero sugerir que a tradução é tratada de forma tão desvantajosa em parte porque propicia revelações que questionam a autoridade de valores culturais e instituições dominantes. E como todo desafio às reputações estabelecidas, ela provoca seus esforços para controlar danos, suas diversas funções policiais, todas com o objetivo de escorar os valores e as instituições questionados, mistificando os usos que fazem da tradução (2002, p.10).

O autor traz à tona implicações políticas e ideológicas que, como já se sabe, estão no centro de interesse da tradução. Ao pensar em seus limites, é preciso ter em mente que está sendo tomada uma posição. Não há hipótese de neutralidade.

O essencialismo, que considera que há uma única verdade das

[7] "desmantelar os elementos do texto, liberando em circulação os signos para depois devolvê-los à língua"

coisas e ideias, prevaleceu até a Idade Moderna, que aumentou o mundo e mostrou que o diferente não era só o pagão ou o gentio, quando trouxe aos salões do século XVIII "[a new creature] who, although he might speak his host's language to perfection, nevertheless embodied an inexorable foreignness". (PAZ, 1992, p. 153).[8] As diferenças eram tantas que o homem não podia mais se reconhecer nos outros. A partir daí, a missão religiosa de conversão para que todos se igualassem deu lugar a uma curiosidade que buscava a diferença, essa também universal.

Teóricos desde Friedrich Schleiermacher (1992) e Wilhelm Von Humboldt (1992) iniciaram estudos sobre a linguagem, depois desenvolvidas pelos estudiosos conhecidos como *neokantianos* ou *neo-humboldtianos*. Essa linha teórica não aceitava para a língua um papel passivo de mero instrumento de expressão. Eles entendiam que o sistema linguístico, embebido das experiências passadas de muitas gerações, transmite às novas, como herança obrigatória, uma maneira peculiar de ver a experiência, donde a língua não é mera ferramenta para compreender e tratar das coisas do mundo, mas ela forma a maneira de ver esse mundo. Georges Mounin (1975, p. 50) observa a existência de uma visão das coisas e conceitos particular a cada língua, que cria, por consequência, o mundo para seus falantes. Essa tese, reformulada e realicerçada em análises, é a que se aceita hoje.

Saussure, no início do século XX, já criticava o essencialismo, que via a linguagem como inventário de termos correspondentes a coisas, e alertou, em sua obra *Curso de Linguística Geral,* postumamente publicado pela primeira vez em 1916 e considerada por muitos como fundadora dos estudos da linguística:

> Tal concepção é criticável sob diversos aspectos. Supõe ideias [...] preexistentes às palavras [...] faz supor que o vínculo que une um nome a uma coisa constitui uma operação muito simples, o que está bem longe da verdade (SAUSSURE, 2004, p. 79).

[8] Uma nova criatura que, mesmo que pudesse falar perfeitamente a língua do anfitrião, ainda assim incorporava um estranhamento inexorável.

O mesmo autor:

> Se as palavras estivessem encarregadas de representar os conceitos dados de antemão, cada uma delas teria, de uma língua para outra, correspondentes exatos para o sentido: mas não ocorre assim (op. cit. p. 135).

Por conseguinte, a língua não é o meio de comunicação garantido que se desejaria. As palavras têm pesos, valores e sentidos diferentes para cada utente, e isso é percebido nos conflitos do dia a dia, nas dificuldades de compreender e ser compreendido. Como, então, traduzir? No caso específico deste trabalho, como notar os sentidos das palavras e traduzi-los em gestos que tenham sentidos aproximados?

Uma abertura maior no olhar, um conhecimento de mundo amplo, que demanda muita leitura atenta, e a compreensão de que a tradução só poderá ser, conforme Eco (2004), *Quase a mesma coisa*[9], sabendo que isso implica em tomada de posição enquanto se busca a melhor objetividade: esta será a receita para se fazer um tradutor.

Mas é preciso enfatizar que a pesquisa da tradução deve ser feita de maneira sistemática, com objetivos definidos (que sempre podem mudar), e observando as normas (ainda que sejam locais e temporárias). Texto e contexto devem ser considerados, observando onde as línguas se aproximam e onde se separam, mas tendo cautela em relação a fórmulas preestabelecidas que sejam limitadoras.

Paz considera que, numa comunidade falante de um mesmo idioma, a mesma língua que permite a "comunicação"

> nos aprisiona numa teia invisível de sons e significados, de maneira que cada nação é prisioneira de sua língua, que é ainda mais fragmentada por eras históricas, classes sociais e gerações. Quanto ao diálogo entre indivíduos da mesma comunidade, cada um é preso nos seus interesses pessoais. (PAZ, 1992, p. 154)

[9] Título da obra de Umberto Eco.

Tal impasse poderia inviabilizar a tradução; todavia, aumenta-lhe o interesse, pois no esforço de resolver as dificuldades causadas pelas diferenças, a tradução as evidencia. Se, por um lado, tem-se a percepção das semelhanças que o mundo apresenta, por outro busca-se apreender esse mesmo mundo em um conjunto de textos que vão sendo sucessivamente traduzidos, sempre com alguma alteração. Paz lembra que a própria língua já é uma tradução do não verbal para o verbal, de modo que cada texto é único, e é a tradução de outro (idem). O paradoxo parece fazer parte dos estudos da linguagem, mas o esforço da tradução possível não é menor do que o de criar significantes para significados, ou nomes para as coisas, e, por isso, é ao TILS que este trabalho é dedicado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar o trabalho do TILS com a teoria da tradução como base enfatiza sua complexidade e, consequentemente, seu valor. Mais ainda, abre um leque de possibilidades de pesquisa por um novo prisma, em que o surdo passa a ser pensado como protagonista, objeto de investigações com potencial de trazer novas maneiras de ver o mundo, agora pelo contexto de sua situação particular. Tudo isso parte da compreensão da situação de interpretação, tradução e comunicação real e possível entre línguas diferentes, aquilo que Eco, visto anteriormente neste trabalho, chamou muito corretamente de "quase a mesma coisa".

A essencialidade, como visto, não existe na linguagem, e assim a comunicação é imprecisa mesmo entre falantes da mesma língua. Sabendo disso, entendemos quanto o TILS precisa conhecer para desempenhar seu trabalho com o cuidado necessário a qualquer pessoa que almeje a excelência em seu fazer; entretanto, esse profissional deverá ter a consciência de que não lhe pode ser cobrada a exatidão, pela simples constatação de que ela não é possível entre línguas diferentes.

O TILS vai certamente tomar posições, enfatizar partes do texto, atenuar outras, mesmo que o faça inconscientemente. Isso, en-

tretanto, não desmerece seu trabalho, mas exige um sólido conhecimento, e possibilita, se for pensada a direção de surdo para ouvinte, que este último possa aprender outros modos de compreensão das coisas e ideias, aumentando assim sua visão de mundo, exatamente o que se sabe que acontece com o indivíduo bilíngue.

É preciso notar que este trabalho não se posiciona ao lado de posições extremas, a essencialista e o relativismo radical, em relação à tradução. Não se trata, é sabido, de haver apenas um sentido para um significante; mas o oposto, a possibilidade de que tudo possa significar qualquer coisa, é igualmente rejeitado. Tradução é transformação, mas há limites, definidos no texto em um contexto histórico e sociocultural marcado por pressões ideológicas e de poder. Não há, desse modo, como apontar os limites, que serão normatizados em um contexto situacional e histórico.

Ao pensar tradução, os conceitos que vêm à mente são equivalência, fidelidade, liberdade, transparência. Isso porque ela é vista como o "outra vez" de uma coisa: **re**criação, **re**ssignificação, **re**formulação. Desse modo, o original ganha os louros, e a tradução vai **re**fazer o que já existe. Procurou-se evidenciar aqui a impropriedade dessa visão.

Espera-se que este trabalho tenha enfatizado a importância de trazer línguas diferentes para captar nuances de significações que só são notadas quando essas são percebidas uma ao lado da outra, em justaposição. A tradução, assim, vai além de mera ferramenta para transferência entre línguas, mas alcança seu status de *lócus* preferencial para o conhecimento da linguagem.

Sendo claro o valor da tradução, o corolário é o reconhecimento do valor do TILS. Sua preparação deve ser cuidadosa e sua profissionalização feita por meio de aprendizagem aprofundada, uma exigência para que só ele possa fazer o seu trabalho: o de Tradutor e Intérprete da Língua de Sinais, como um leitor ideal, que saberá e poderá dar a maior latitude possível aos limites da interpretação.

REFERÊNCIAS

ALBIR, A. H. **Competência em tradução, cognição e discurso**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ALMEIDA, A. O. **A Inclusão Escolar do Aluno Surdo: Mudando o Enredo da História.** Dissertação (Mestrado) Fundação Oswaldo Aranha, Centro Universitário de Volta Redonda. Volta Redonda/RJ: 2014.

BASSNETT, S. **Translation Studies**. Londres: Routledge, 2004.

BORGES, J. L. **Esse ofício do verso**. Calin-Andrei Mihailescu (Org.). Tradução de José Marcos Macedo. São Paulo: Editora Schwarcz Ltda., 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em 17 de nov. de 2019.

CATFORD, J. C. **Uma Teoria linguística da Tradução**. Campinas (SP): Cultrix, 1980.

DERRIDA, J. In: OTTONI, P. **Tradução manifesta:** double bind e acontecimento. Trad. Paulo Ottoni. São Paulo: EdUSP, 2005.

DERRIDA, J. **Writing and Difference**. Traduzido por Alan Bass. Chicago: University of Chicago Press, 1978.

DINGWANEY, A**.** Translating 'Third World' Cultures. In: DINGWANEY, A; MAIER, C. (Org.). **Between Languages and Cultures Translation and Cross-Cultural Texts.** Pittsburgh e Londres: University of Pittsburgh Press, 1995.

ECO, U. **Quase a mesma coisa** - Experiências de tradução. Tradução de Eliana Aguilar. Rio de Janeiro – São Paulo: Ed Record, 2007.

FONSECA, M. da C. V. **Um novo enquadramento para a tradução literária:** os valores segundo Italo Calvino. Tese de doutoramento. Universidade Federal Fluminense, Ed. UFF, Niterói, 2009.

GOETHE, J. W. V. In: OLMI, A. **Posições, competências e funções da tradução literária. Gragoatá (UFF)**, Niterói, n.13, p. 53-68, 2002.

HUMBOLDT, W. V. From the Introduction to His Translation of Agamemnon. In: FRIEDRICH, H. *et alii*. **Theories of Translation** - an Anthology of Essays from Dryden to Derrida. Tradução de Sharon Sloan. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

LAWENDOWSKI, B. P. On semiotic aspects of translation. **Sight, Sound and Sense**, 1978.

MASUTTI, M. L.; SANTOS, S. A. Intérpretes de Língua de Sinais: Uma Política em Construção. PP. 148 – 167. In: QUADROS, R. M. (Org.). Estudos Surdos III. Petrópolis: Arara Azul, 2008.

MOUNIN, G. **Os problemas teóricos da tradução**. Tradução de Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Cultrix, [1963] 1975.

NIDA, E. A.; TABER, C. R. Semantic structures. **Studies in linguistics in honor of George L. Trager**, 1972.

NORD, C. **Text Analysis in Translation**. Amsterdam: Rodopi, 1991.

SUPERINTERESSANTE. **"O homem é a medida de todas as coisas", Protágoras.** Disponível em: <https://super.abril.com.br/ideias/o-homem-e-a-medida-de-todas-as-coisas-protagoras>. Acesso em 17 de nov. de 2019.

PAZ, O. Translation: Literature and Letters, 1971. Tradução de Irene del Corral. In: FRIEDRICH, H. *et alii* **Theories of Translation** - An Anthology of Essays from Dryden to Derrida. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

PERLIN, G. T. T. A cultura surda e os intérpretes de Língua de Sinais. In: **ETD - Educação temática digital**, Campinas, v. 7, n. 2, jun/ p.135-146, 2006.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. 26ª ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

SCHLEIERMACHER, F. **Theories of Translation** - Anthology of Essays from Dryden to Derrida. Edição R. Schulte e J. Biguenet. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

SILVA, F. D. da. **Aluno Surdo e a Educação Inclusiva:** a importância do Tradutor /Intérprete no apoio escolar. Monografia de Graduação. Curso de Biologia. Fundação Oswaldo Aranha, Centro Universitário de Volta Redonda. Volta Redonda: 2019.

ROSENTHAL, E. T. **Tradução:** Ofício e Arte. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1976.

TOURY, G. Aspects of translating into minority languages from the point of view of Translation Studies. **Multilingua-Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication**, v. 4, n. 1, p. 3-10, 1985.

VALÉRY, P. Discourse au Pen Club. In: **Oeuvres.** Paris: Gallimard, 1957. Não paginado.

VENUTI, L. **The translator's invisibility** – a history of translation. Londres e Nova York: Routledge, 1995.

VERMEER, H. Is translation a linguistic or a cultural process? **Ilha do Desterro: A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies**, n. 28, p. 037-051, 1992.

CAPÍTULO **12**

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: PERSPECTIVAS DA ATUALIDADE

Stella Arantes Aragão[1]
Adilson Pereira[2]

O cenário atual da Educação em Direitos Humanos pode ser considerado um mosaico em que se mostram muitos recortes. Se tomarmos os marcos da legislação em geral e a educacional, em específico, teremos um tipo de apresentação. Se tomarmos o delineamento histórico, teremos um outro tipo de amostragem. Enfim, o que pretendemos indicar com o tema **perspectivas da atualidade** é provocar a reflexão sobre os temas que mais se evidenciaram na perspectiva da Educação em Direitos Humanos (EDH). Tarefa hercúlea para um artigo e, talvez, merecedora de profundas discussões nos espaços acadêmicos de produção do conhecimento em educação com vistas a subsidiar políticas públicas protetivas dos Direitos Humanos.

No intuito de tornar a reflexão sobre a EDH possível e atenta ao mérito que o tema requer, a análise aqui delineada procurou conhecer aspectos relativos ao denominado estado da arte, isto é, à produção bibliográfica acerca da EDH, elencando os temas que emer-

[1] Graduação em Relações Internacionais pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (2015). Mestre em Ensino de Ciências da Saúde e do Meio Ambiente pelo Centro Universitário de Volta Redonda (2017). Atua na área de Relações Internacionais, com ênfase em Direitos Humanos e Ensino em Direitos Humanos. Docente dos cursos de Comunicação Social - UniFOA. E-mail: aragaostella@gmail.com.
[2] Doutor em Filosofia (UGF_RJ), Docente do Mestrado em Ensino em Ciências da Saúde e Meio Ambiente – UniFOA- RJ, Docente na Escola Técnica Amaury César Vieira – FAETEC-RJ. E-mail: adilsonfaetec@gmail.com.

gem da referida produção, compreendidos em nossa análise como questões para a formação no âmbito da Educação Básica e Superior. A análise de diferentes produções científicas delimitadas em um período de tempo tem a possibilidade de ser um indicativo, isto é, base sobre a qual outras possíveis investigações podem ser estabelecidas. Por outro lado, a relevância da EDH, atualmente, é alicerçada pela universalidade do referido tema, e, ao mesmo tempo, pelo necessário resguardo dos valores fundamentais que fundamentam os DH e pelas constantes ameaças que esse reconhecimento enfrenta, seja em âmbito internacional quanto doméstico.

Os valores que propiciam fundamentos aos DH são os da ética. Assim, não podemos desconsiderar o campo da investigação filosófica, de natureza ética, ao tratarmos do referido tema. Ao contrário, haveria a tendência de, ao relegá-los ao trato do senso comum, reforçarmos os discursos de naturezas subjetivas variadas, carentes de uma racionalidade bem fundamentada, tomados por emoções diversas e, com isso, a negação ou subjetivação dos DH se torna possível e aceita em nome de discursos que expressam essa delimitação dos DH, como por exemplo, **direitos humanos para humanos direitos**.

Pautar o escopo de formação educacional sob uma perspectiva limitadora dos DH tem sua exemplificação histórica como aprendizado do qual a humanidade não pode negar. Assim foi o juízo de valor do nazismo frente aos judeus, homossexuais, deficientes físicos e mentais, e demais ex/óticos ao regime.

Eis, portanto, a dimensão da Educação em Direitos Humanos (EDH) como necessária ao reconhecimento dos direitos e garantias fundamentais de todos os seres humanos. Ela deve ser considerada como base para as discussões sobre inclusão. Inclusão de humanos ao convívio humano. Daí a necessária discussão acerca dos principais temas evocados sob a forma de fenômenos sociais submetidos ao escopo da violência. Violência contra a mulher, criança, idosos, negros, índios, são expressões sociais que não devem ser compreendidas como cultura. Ao contrário, a afirmação, proteção e defesa dos DH devem produzir efeitos para a construção de uma sociedade mais inclusiva. A EDH é uma via, das mais necessárias, sobre a qual

comportamentos, modos da consciência se expressar e verbalizações tendem a minimizar a violência sobre os humanos mais fragilizados.

PORQUE É IMPORTANTE ESTUDAR A EDH NO BRASIL

Como apontado anteriormente, os direitos humanos possuem caráter universal. Conhecer os aspectos inerentes à EDH no Brasil vem assumindo importância para a construção de uma sociedade mais inclusiva. Em contrapartida, a carência de uma EDH tem demonstrado o quanto nos tornamos reféns dos discursos que denigrem e limitam esse reconhecimento.

Na tradição histórica do Brasil, que tem como herança uma extrema desigualdade, reconhecida por estudos variados, o estudo sobre os direitos humanos não pode se limitar ao espaço da formação dos Cursos de Formação Jurídica. Ao contrário, a EDH deve estar presente desde as séries iniciais da Educação Básica. Maria Victoria Benevides afirma que:

> Trata-se, portanto, de uma mudança cultural especialmente importante no Brasil, pois implica a derrocada de valores e costumes arraigados entre nós, decorrentes de vários fatores historicamente definidos: nosso longo período de escravidão, que significou exatamente a violação de todos os princípios de respeito à dignidade da pessoa humana, a começar pelo direito à vida; nossa política oligárquica e patrimonial; nosso sistema de ensino autoritário e elitista, e com uma preocupação muito mais voltada para a moral privada do que para a ética pública; nossa complacência com a corrupção, dos governantes e das elites, assim como em relação aos privilégios concedidos aos cidadãos ditos de primeira classe ou acima de qualquer suspeita; nosso descaso com a violência, quando ela é exercida exclusivamente contra os pobres e os socialmente discriminados; nossas práticas religiosas essencialmente ligadas ao valor da caridade em detrimen-

> to do valor da justiça; nosso sistema familiar patriarcal e machista; nossa sociedade racista e preconceituosa contra todos os considerados diferentes; nosso desinteresse pela participação cidadã e pelo associativismo solidário; nosso individualismo consumista, decorrente de uma falsa ideia de "modernidade". (BENEVIDES, Pg. 310, 2003)

Se, por um lado, a sociedade produz modos de organização independentes daqueles que são oferecidos pelo Estado, há de se pensar por que movimentos denominados sociais tornaram-se pautados na defesa dos DH. Esse fato não é propriamente mérito brasileiro; as sociedades dos países que já produziram uma cultura de proteção aos DH percorreram o caminho de se organizarem em movimentos sociais. Um exemplo histórico é denotado aos EUA, com o movimento pelos direitos civis de negros, marca da década de 60, precursor de outros ganhos sociais para a população negra.

No Brasil, movimentos como o negro, o da comunidade LGBT e o da defesa dos direitos das mulheres são significativos do ponto de vista dos passos necessários aos avanços nas legislações trabalhista, previdenciária etc. Podem, nesse sentido, ser representativos de um segmento da população que tomou consciência da importância dos DH. O que não significa ser o Brasil bom representante sobre defesa dos DH, pois ser consignado aos tratados e convenções internacionais que estabelecem a necessária proteção dos referidos direitos não torna o país imune à cultura de violência significada e expressa sob os mais variados fenômenos sociais retratados pela mídia. Sobre o assunto, Frei Betto diz:

> Ainda hoje em muitos países a lei consagra os direitos inalienáveis de todos, sem distinção entre ricos e pobres, confinada, porém a mera formalidade retórica que não assegura a toda a população uma vida justa e digna. Pouco vale as Constituições de nossos países proclamarem que todos têm igual direito à vida se não são garantidos os meios materiais que tornem efetivo esse direito (BETTO, p. 2, 1993).

Contudo, a EDH emerge como uma perspectiva expressa não somente como tema transversal ao currículo da Educação Básica, mas também como temática reflexa em programas de pós-graduação. Exemplos são os cursos que oferecem o Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, como os das Universidades Federais de Pernambuco, Paraíba e Brasília; ou ainda, a Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas da PUCPR. Essa oferta também é expressa por outros cursos diversos, tanto modalidade presencial quanto a distância.

As abordagens dos temas relativos aos DH estão indicadas também nos grupos de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que refletem questões sociais, étnicas, de igualdade de gênero, de acesso à cidade, de tolerância religiosa e de justiça social, revelando uma necessária abordagem interdisciplinar no trato dos temas.

Contudo, a educação no Brasil, de modo geral, enfrenta problemas de naturezas diversas. Se, por um lado, há dificuldades sobre o que ensinar, como ensinar, avaliar e garantir o acesso e permanência dos alunos, por outro, os resquícios da Educação orientada por valores de natureza pragmática, em que o privilégio da formação profissional, proveniente do período da ditadura militar, atrelada aos marcos do neoliberalismo econômico, proporcionaram eclipse àqueles valores de dimensão humanista, consolidados no período pós-guerra e, ainda que estejamos sob a orientação da LDB 9394/96,

> Repensar a questão fundamental dos fins objetivos da educação brasileira significa superar o mito do conceito liberal de liberdade e igualdade. Tanto a liberdade universalista, subjugada pelo jogo do poder, como a igualdade anti-igualitária que ignoram o processo de discriminação social, só fortalecem uma sociedade onde as decisões sobre a produção e distribuição da riqueza são determinadas por uma lógica imposta pelas forças da dominação capitalista. Portanto, definir os fins da educação significa, antes de mais nada, romper com o liberalismo, que tanto tem influenciado na esfera jurídica da educação nacional. (PEREIRA, Pg. 41, 1990)

Seguindo essa linha de raciocínio, são grandes os desafios que a EDH enfrenta. Situamos três perspectivas: A primeira refere-se aos fatores intervenientes repletos de carências que a Educação Básica enfrenta, de modo geral, como já indicamos anteriormente. A segunda tem em vista os instrumentos jurídicos que dificultam a acessibilidade, tanto pelas garantias de natureza física quanto de forma axiológica. Em terceira instância, estão os veículos de comunicação de massa, entendendo-se as mídias televisivas, de rádio, jornal, sites, redes sociais, que divulgam e propagam estereótipos e conceitos errôneos do assunto, auxiliando a perpetuar preconceitos.

A atuação de docentes que compreendem e compactuam com a defesa dos DH pode ser um caminho, posto que a manutenção e reprodução da ideologia fragilizadora dos DH já é, por si mesma, uma forma de intervenção, bem como o seu desmascaramento, do outro lado (FREIRE, Pg. 35 2015). A escolha do educador em realizar seus esforços com vistas à mudança da cultura de violência aos DH tem seu efeito, em primeiro lugar, no espaço formal de educação. As escolas podem ser menos violentas, mais acolhedoras, mais inclusivas.

PENSANDO A ESCOLA E AS REDES SOCIAIS

O primeiro passo para o desenvolvimento de novas alternativas é pensar o porquê de a escola ser um ambiente tão importante para a vida dos indivíduos e para a sociedade. Nesse sentido, Clóvis Renan Jacques Guterres afirma:

> Na escola, mais do que em qualquer outra instituição, refletem-se os conflitos da sociedade contemporânea. Os professores, encarregados da transmissão do saber necessário e permitido; da conservação dos valores necessários à reprodução cultural; da manutenção e atualização de geração em geração dos princípios e normas necessários à permanente legitimação do sistema vigente e consequente garantia de continuidade, exercem consciente ou inconscientemente uma função conservadora

> e sem dúvida reacionária. Reacionários não apenas pelo repasse do passado, que deve ser feito, mas por torná-lo regra estática e determinadora do presente e do futuro. (GUTERRES, 1990, p. 77)

De outro lado, está a força dos meios de comunicação de massa. Antes da revolução tecnológica da informação o controle dos grandes meios de informação estava nas mãos do Estado, ou de pessoas que defendiam os interesses do poder estatal. Com o advento da internet e das redes de comunicação que se dão de forma globalizada, instantânea e permanente, criou-se uma autonomia na comunicação, dando liberdade para que outros pontos de vista florescessem e influenciassem a população (CASTELLS, Pg. 14, 2013). A força do poder e da influência dos meios de comunicação são comprovadas por Manuel Castells em seu livro "Redes de Indignação e Esperança". O uso da sociedade em rede para intervir e mudar a realidade é possível e já mudou a ordem vigente de muitas sociedades que se uniram com um objetivo comum e esperança de melhoria de condições de vida.

O que queremos dizer com as referências à escola e aos meios de comunicação em rede é que a atuação docente pode auxiliar a transformar a escola em espaço defensor dos DH e que, se por um lado, os meios de comunicação comumente auxiliam a consolidar preconceitos, a expressão de iniciativas educativas pode ganhar espaço social de divulgação a partir das redes sociais, sendo essas de grande auxílio para a consolidação da EDH. Contudo, em que pese os apontamentos delineados até o momento, como podemos conhecer o relativo estado de arte sobre a EDH?

METODOLOGIA DA PESQUISA

Tratando-se de pesquisa qualitativa, com procedimento bibliográfico, o intento de se conhecer o relativo estado da arte acerca da EDH foi implementado a partir de revisão integrativa, tendo por base publicações de revistas que abordam especificamente a educa-

ção em direitos humanos. A escolha das revistas levou em consideração a especificidade do tema e não a quantidade de acessos ou a aplicação do sistema qualis capes. Atualmente, o acesso às pesquisas e publicações de impacto e relevância possibilitam ao pesquisador o contato com conteúdos tematizados e a análise do que é produzido em termos de conhecimento pelos centros de pesquisa e produção de conhecimento.

Nesta perspectiva, a revisão integrativa propicia a análise de pontos de convergência e divergência acerca dos conteúdos produzidos pelas pesquisas, possibilitando aos estudiosos melhor aproximação e abordagem ao tema da EDH. A revisão bibliográfica integrativa "permite a síntese de múltiplos estudos publicados e possibilita conclusões gerais a respeito de uma particular área de estudo" (MENDES et al., 2008, p. 759).

A síntese dos pontos, conceitos mais utilizados, citados e expressos nas publicações de artigos levantados possibilita a elaboração de material fundamentado no que há de mais atual e específico sobre o tema, como também o referido método ser possível face ao acesso de revistas que tratam, especificamente, do tema de interesse da pesquisa, que é a EDH.

> Embora combinar dados de delineamento de pesquisa diversos seja complexo e desafiador, a condução da revisão integrativa, a partir da inclusão de uma sistemática e rigorosa abordagem do processo, particularmente da análise de dados, resulta na diminuição de vieses e erros (SOUZA et al. 2010, p. 105).

O delineamento adotado para a condução da pesquisa teve como parâmetro o trabalho de Mendes, a saber:

> Para a elaboração da revisão integrativa, no primeiro momento o revisor determina o objetivo específico, formula os questionamentos a serem respondidos ou hipóteses a serem testadas, então realiza a busca para identificar e coletar o máximo de pesquisas primárias relevantes dentro dos critérios de inclusão e exclusão previamente

> estabelecidos. O revisor avalia criticamente os critérios e métodos empregados no desenvolvimento dos vários estudos selecionados para determinar se são válidos metodologicamente. Esse processo resulta em uma redução do número de estudos incluídos na fase final da revisão. Os dados coletados desses estudos são analisados de maneira sistemática. Finalmente os dados são interpretados, sintetizados e conclusões são formuladas originadas dos vários estudos incluídos na revisão integrativa. A revisão integrativa da literatura consiste na construção de uma análise ampla da literatura, contribuindo para discussões sobre métodos e resultados de pesquisas, assim como reflexões sobre a realização de futuros estudos. O propósito inicial deste método de pesquisa é obter um profundo entendimento de um determinado fenômeno baseando-se em estudos anteriores. É necessário seguir padrões de rigor metodológico, clareza na apresentação dos resultados, de forma que o leitor consiga identificar as características reais dos estudos incluídos na revisão. A síntese do conhecimento, dos estudos incluídos na revisão, reduz incertezas sobre recomendações práticas, permite generalizações precisas sobre o fenômeno a partir das informações disponíveis limitadas e facilita a tomada de decisões com relação às intervenções que poderiam resultar no cuidado mais efetivo e de melhor custo/benefício." (MENDES et al., 2008, p. 760)

Das publicações de artigos levantadas, tendo como base de inclusão a Educação em Direitos Humanos, foram encontradas: a RIDH (Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos), da UEMG, a Revista Ciência em Movimento: Educação e Direitos Humanos, do Centro Universitário Metodista e a SCIAS Direitos Humanos e Educação. As Revistas Ciência em Movimento: Educação e Direitos Humanos e a SCIAS Direitos Humanos e Educação foram excluídas porque não possuíam todas as edições disponíveis em seu site. A análise foi restrita à RIDH, que possui publicações semestrais desde 2013. Foram 7 números levantados. A revista também conta com publicações em formato de artigos, resenhas e dossiês. Todas as publicações em formato de artigo foram analisadas.

A revisão bibliográfica desta pesquisa levantou as percepções de diversos autores sobre a EDH, a historicidade dos DH no Brasil e as interpretações que os autores possuem sobre como pode ocorrer o ensino dos DH na Educação Básica. Foram analisados dos artigos partes do resumo, da introdução, dos resultados e conclusões. Foram analisados 59 (cinquenta e nove) artigos das 7 (sete) edições da revista RIDH. A pesquisa se deu por meio de fichas de leitura e, posteriormente, gráficos com as informações coletadas, tendo por base:

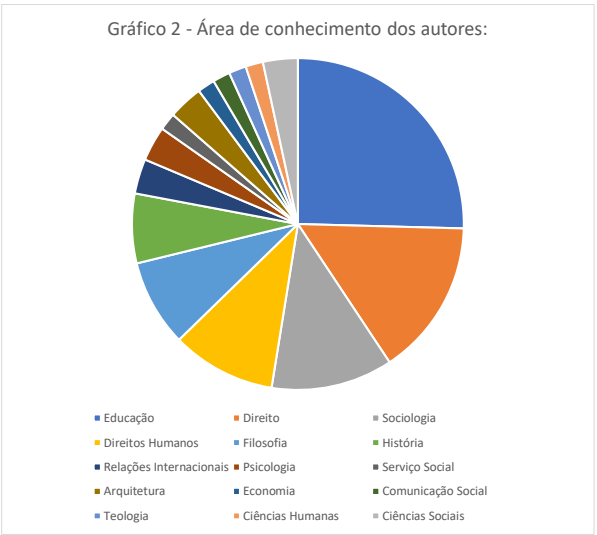
1. desenvolvimento da questão norteadora;
2. pesquisa de pontos convergentes e divergentes na literatura;
3. busca de estratégias para a educação;
4. análise da percepção da relevância do tema para os autores;
5. comparação das conclusões buscadas na literatura;
6. revisão integrativa de todos os dados coletados na pesquisa;

Cabe também salientar que todos os artigos foram lidos, analisados e fichados, mesmo aqueles que não se referiram exatamente à EDH e, portanto, não continham propostas de estratégias de ensino. O intuito desta análise sumária que se propõe a estudar e refletir sobre os conceitos e práticas atuais na área de DH foi perceber como os direitos humanos são interpretados pelos autores, de diversas áreas de conhecimento.

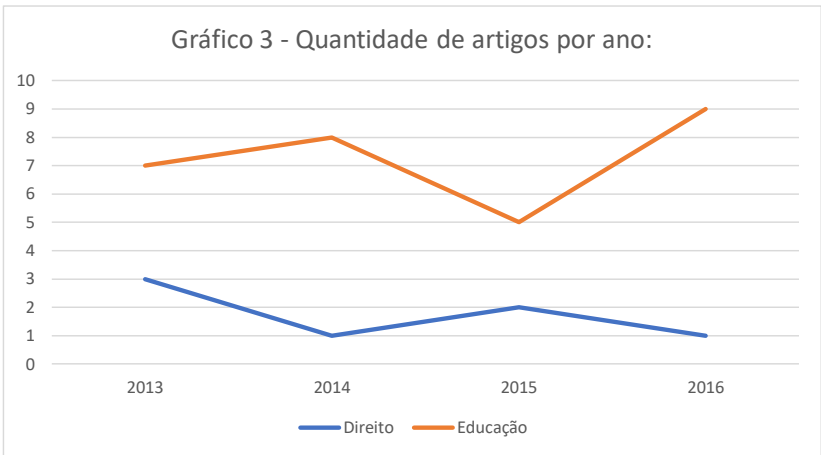
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Dos artigos lidos e analisados, 21 (vinte e um) possuíam propostas de estratégias para a educação em direitos humanos. Emergiram questões dos DH abordadas por várias áreas de conhecimento. Verificou-se que há significativa quantidade de artigos que não tratam especificamente de estratégias para a educação em direitos humanos, muito embora se trate de uma revista que tem por tema a EDH. Esses artigos abordam os DH sob a interpretação de várias áreas de conhecimento e sob diversos aspectos, auxiliando a expressar a produção científica do tema no Brasil. Também é essencial frisar que os direitos humanos perpassam vários âmbitos da vida social e, por isso, a transversalidade de seu ensino.

Conforme gráfico 1, a maior parte dos artigos levantados não aborda de modo específico a EDH. Contudo, os temas recorrentes dos artigos versam sobre as questões emergentes do contexto social, tipificando o modo como a sociedade brasileira vivencia a carência dos DH em seu cotidiano. A análise das publicações da RIDH apresenta como ponto positivo o fato de abordar os DH sob o viés interdisciplinar, sendo esse também fator limitador face aos conhecimentos diversos colocados para discussão sem que se consolide uma produção científica consistente sob o viés de uma linha temática em DH.



Como constatado no gráfico 2, áreas de conhecimento como a Comunicação Social e Arquitetura e Urbanismo são alguns dos exemplos de como os temas dos DH transcendem o que seria esperado como hodierno, isto é, autores provenientes das ciências humanas, sociais. O levantamento também demonstra que autores da área de Educação possuem significativa presença nas publicações, inferindo-se ser essa expressão como fruto da abordagem dos DH como conteúdo transversal no currículo.



O gráfico 3 expressa aumento significativo de publicações que tratam sobre a Educação. As publicações que abordam os aspectos jurídicos se tornaram diminuídas. A relevância desse dado é significativa, pois os DH sempre estiveram associados às preocupações jurídicas. Ao destacarmos a presença maior de publicações provenientes da área de educação, percebe-se relativo progresso histórico que permuta a esfera jurídica para a esfera educacional. Sabemos que a dimensão jurídica é essencial, mas o fato de termos publicações provenientes da área de educação superando o número de artigos jurídicos soa como indicativa de que os temas dos DH estão sendo abordados no âmbito educacional.

Palavras-chave mais utilizadas pelos artigos:

Palavras-chave:	Frequência:
Democracia	5
Dignidade da pessoa humana	3
Direitos Humanos	22
Ditadura	4
Diversidade	2
Educação	4
Educação em Direitos Humanos	8
Gênero	3
Memória	3
Movimentos Sociais	3
Polícia	2
Psicologia	2
Racismo	2
Religião	2
Violência	5

É relevante destacar que as palavras "ditadura", "violência" e "democracia" só perdem incidência nos artigos pesquisados para as palavras "educação" e "direitos humanos", que são os termos que dão nome à Revista. Acreditamos que frequência com que as três primeiras palavras aparecem nas publicações reflete a preocupação dos pesquisadores. Democracia, violência e ditadura devem ser consideradas temas recorrentes de uma democracia ainda jovem e que não superou, por completo, os resquícios históricos das ditaduras que, de certo modo, marcaram a cultura brasileira A seguir, palavras como "gênero", "memória" e "movimentos sociais" também expressam preocupações recorrentes, pois expressão oposição dialética ao status quo, sendo reconhecidas como expressões da sociedade civil organizada em conceber formas de resistência. Se, por um lado, os movimentos sociais expressão modos de organização resistente, no mais radical sentido que a palavra resistência possui, isto é, re-existência, por outro, a questão de gênero se coloca como um dos problemas mais severos no âmbito dos DH. Incluem-se nessas discussões os temas re-

lativos à comunidade LGBT e à violência contra a mulher. Contudo, uma outra forma de expressar a resistência às inflações que afetam os DH é o resgate expresso pela palavra memória. No contexto dos artigos da revista pesquisada, o conceito de memória é, sobretudo, expresso como direito à informação, à verdade.

Percepção dos autores acerca da EDH

Esse quesito é, talvez, o mais expressivo dos resultados obtidos na revisão integrativa. Os artigos todos possuem concepção clara acerca dos DH sem concepções de senso comum. Os DH são compreendidos como princípio universal pelos 45 (quarenta e cinco) artigos. Neles, os autores se posicionam com a compreensão de que os DH podem contribuir para o ensino e análise de conteúdos de disciplinas, tais como:

1) no combate à violência contra jovens negros no Brasil;

2) no acesso à verdade e memória dos acontecimentos históricos brasileiros;

3) na formação de professores e educadores;

4) na tentativa de humanização da polícia no Brasil;

5) na compreensão do direito à moradia;

6) na compreensão do direito ao acesso da cidade;

7) no combate à desigualdade de gênero;

8) assegurando a efetividade do Estado democrático de direito;

9) no combate à política punitiva;

10)na emancipação e conquista de direitos da comunidade LGBT.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EDH contribui para a adoção de estratégias pedagógicas inclusivas. Contudo, essa dimensão inclusiva não está desalinhada das demandas sociais, que refletem carências variadas e que necessitam de atenção por parte, sobretudo, dos educadores. Háá que se refletir sobre o modo como a linguagem acadêmica se distancia dos sujeitos

mais vulneráveis e a quem se diz respeito aos DH. Se a análise delineada demonstrou sobre a importância e a interdisciplinaridade do ensino dos DH, por outro lado, ela revela que ainda é muito recente a abordagem dos DH enquanto disciplina e que a ocupação dessa temática no âmbito da produção científica ainda carece de espaços de divulgação.

A educação e a adoção de estratégias de ensino podem ser instrumentos de promoção dos DH em uma sociedade que busca amadurecer os valores que fundamentam os referidos direitos, de sorte que dignidade, respeito, liberdade, vida, sejam expressos como temáticas para além da concepção de uma sociedade utópica. A revisão integrativa em EDH demonstrou que existe uma preocupação crescente com os direitos humanos e com sua aplicação nas instituições sociais. São várias as áreas de conhecimento que se apropriam dos conceitos relacionados aos DH, legitimando suas teses. Assim, políticas públicas e ações efetivas do Estado permitem melhoria de condições de garantias e proteção dos DH, integrando-se essa temática ao espaço formal de Educação, de modo que tenhamos contingentes e segmentos sociais melhor preparados para o exercício da democracia, que se torna cada vez mais efetivada e presente, quando as garantias de direitos fundamentais, base dos DH se torna cultura social. Esforço que pode demorar muitos anos, talvez gerações, mas os passos iniciais já foram dados, pelo simples fato de aqui podermos analisar uma revista acadêmica que trata da Educação em Direitos Humanos, cujos temas evidenciados em suas publicações expressam uma caminhada histórica em direção à maturidade democrática.

REFERÊNCIAS

BETTO, F. **Educação em direitos humanos**. São Paulo: Revista Véspera, 1993.

BENEVIDES, M. V. **Educação em direitos humanos:** de que se trata. Formação de Educadores. Desafios e Perspectivas. S. Paulo: UNESP, p. 309-318, 2003.

CASTELLS, M. **Redes de indignação e esperança:** movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2015.

PEREIRA, M. A. A Educação Brasileira e a L.D.B. In: RAYS, O. A**. Leituras para repensar a prática educativa.**1ª Edição, SAGRA, Porto Alegre, 1990.

GUTERRES, C. R. J. Educação: Teoria e Prática da Transformação. In: RAYS, O. A. **Leituras para repensar a prática educativa.** 1ª Edição, SAGRA, Porto Alegre, 1990.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. de C. P.; GALVAO, Cristina Maria. **Revisão integrativa:** método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. Texto contexto - Enferm. Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, Dec. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072008000400018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 de dez. de 2016.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho D'água, 2001.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. de. **Revisão integrativa:** o que é e como fazer. Einstein, 2010; 8 (1 Pt 1): 102-6.

AUTORES

SOBRE OS AUTORES

Adilson Pereira -Possui Licenciatura em Filosofia pela UNIFAI/SP (1987). Especialista em História da Filosofia – UGF/RJ (1992), MBA em RH e Marketing UGF/RJ (2013), Mestre em Filosofia – área de Ética pela UGF-RJ (2000), Doutorado em Filosofia – área de Ética – UGF (2011). Atua como docente no Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e Meio Ambiente, Graduação de Direito, Medicina, Educação Física. Docente da Educação Básica da Escola Técnica Amaury César Vieira/ FAETEC – RJ. Além da experiência como docente em Cursos de Pós-graduação da área de Saúde, Jurídica, Gestão e Educação. Membro do Banco de Avaliadores do INEP/MEC.

Ana Paula Cunha Pereira- Doutora em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (2012) com período Sanduíche pela Leeds Beckett University – Reino Unido (2011, CAPES), Mestrado em Ciência da Motricidade Humana pela Universidade Castelo Branco – UCB (2006) e Graduação em Educação Física pela Universidade Castelo Branco (1993). Atua como Docente de Educação Física da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro desde 1994. Docente do Centro Universitário de Volta Redonda – UniFOA (2013) nos Cursos de Licenciaturas em Educação Física, Ciências Biológicas e na Graduação em Enfermagem. É Docente do Programa de Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente (2018) e membro do Núcleo de Acessibilidade Institucional do UniFOA. Atualmente integra o Banco de Avaliadores do SINAES BASis INEP/MEC (2018).

Andréa Oliveira Almeida- Doutoranda em Educação pela UNR – Universidade Nacional de Rosário. Mestre em Ensino de Ciências da Saúde e do Meio Ambiente pelo Centro Universitário de Volta Redonda - UniFOA. Especialista em Gestão e Docência do Ensino Superior; Psicopedagogia pelo Centro Universitário Geraldo di Biase - UGB. Graduada em Pedagogia pelo mesmo Centro Universitário. Professora universitária do UniFOA, atuando principalmente nos cursos de Educação Física, Ciências Biológicas e Medicina, com a disciplina de Libras - Língua Brasileira de Sinais e Educação Inclusiva. Leciona aulas também no Centro Universitário Geraldo di Biase, nos cursos de Licenciatura. Possui a certificação de Proficiência no Uso e no Ensino da Libras - ProLibras MEC. Intérprete de Libras da Rede Municipal de Barra Mansa.

Carla Georgia Travassos Teixeira Pinto- Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura da Universidade da Amazônia (UNAMA), especialista em em Currículo e Avaliação na Educação Básica pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) e em Administração Escolar pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO). Graduada em Letras :Português--Inglês pela Escola Superior Madre Celeste (ESMAC), graduada em Pedagogia pela Universidade da Amazônia (UNAMA), membro do Grupo de Estudos em Pesquisas Interdisciplinares em Diversidade e Inclusão (GEPIDI).

Carlos Alberto Sanches Pereira- Graduado em Ciências Biológicas, Especialista em Bioquímica, Especialista em Hematologia pela UFRJ em 2000, Mestre em Ciência e Tecnologia de Alimentos pela UFRRJ (2001) na área de concentração em Microbiologia Aplicada; Doutor em Biotecnologia Industrial (2007) EEL-USP na área de concentração em Microbiologia Aplicada. Possui experiência em Biotecnologia de micro-organismos: estudos com Lactobacillus e seu papel na estimulação da imunidade; Microbiologia Clínica e Médica; Hematologia Clínica e Laboratorial. Docente/Orientador do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e do

Meio Ambiente do UniFOA, programa no qual desenvolve estudos relacionados ao uso de atividades lúdicas como ferramenta para o ensino em Ciências Biológicas e Saúde. Estuda também os aspectos epidemiológicos de bactérias isoladas de Otites em Cães e no ambiente hospitalar, e sua relação com a conduta terapêutica e com o ensino médico

Carlos Eduardo Bozzeda- Possui graduação em Direito pelo Centro Universitário de Barra Mansa (2009), pós-graduado em Direito Público pela Universidade Veiga de Almeida (2010), Mestre em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente pela Universidade de Volta Redonda - UniFOA (2017 - CAPES nota 5), especializado em Direito Eleitoral e Direito Médico. Atualmente é Sócio Administrador no escritório Carlos Meira Sociedade de Advogados. Coordenou o Polo de Articulação do Médio Paraíba II da Fundação Leão XIII de 2015 até julho de 2017, com atuação estratégica no enfrentamento da pobreza e risco social, coordenando e executando programas e projetos sociais. Atuou como Assessor Jurídico na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, contribuindo principalmente na elaboração de projetos de Lei. Trabalhou como Assessor Jurídico da Secretaria Municipal de Fazenda do Município de Volta Redonda (01/2012 a 12/2014) elaborando projetos e atuando em Inquéritos Civis movidos pelo Ministério Público.

Claudia Talochinski Cordeiro-Mestranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Tecnológica do Paraná/UTFPR. Pós graduada em Educação do Campo pela Universidade Federal do Paraná/UFPR Pós graduada em Educação Especial Inclusiva pela Universidade Cruzeiro do Sul. Pós graduada em Ensino e aprendizagem pelo IBPEX Graduada em Letras Português e Inglês pela Universidade do Contestado/UNC. Atua como docente do quadro próprio do Magistério do estado do Paraná, nas disciplinas de Português e Inglês na modalidade de ensino Regular e Educação de Jovens e adultos. Foi Diretora do Colégio Estadual Araucária. Coordenou a equipe multidisciplanr do Colégio Estadual Professora "Irma An-

tonia Bortoletto Bianchini". Possui diversos cursos de extensão na área da Educação.

Denise Celeste Godoy de Andrade Rodrigues- Graduada em Engenharia Química pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1992), Mestre em Biotecnologia Industrial pela Faculdade de Engenharia Química de Lorena (1997), Licenciada em Física e Biologia pelo Centro Universitário Geraldo de Biase (UGB/FERP) (2002) e Doutora em Tecnologia Bioquímico Farmacêutico pela Universidade de São Paulo (2002). Atualmente é professor Associado I da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e professora do Centro Universitário de Volta Redonda (UniFOA). Tem experiência nas áreas de Engenharia Química e Ensino de Ciências, atuando principalmente nos seguintes temas: resíduos agroindustriais, biorremediação de solos e efluentes, Educação Ambiental, Ensino de Química, Produtos Educacionais. No momento participa de projetos nas seguintes linhas de pesquisa: tratamento biológico de efluentes líquidos, biorremediação de solos, ensino de Ciências, Educação Ambiental. Orienta trabalhos no Programa de Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente do UniFOA desde 2009

Douglas Junio Fernandes Assumpção- Professor da Escola Superior Madre Celeste (ESMAC). Pós-doutorando do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura da Universidade da Amazônia (UNAMA). Doutor em Comunicação e Linguagens pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). É membro dos grupos de Estudos de Capital Social e Cultural no contexto da mídia contemporânea (UNAMA/CNPq) e Journalisme à l heure du numérique - JAND (Université Lumiré Lyon 2)

Flávio Vaz Machado- Doutorando em Ciências pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Mestre em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente pelo Centro Universitário de Volta Redonda (UniFOA), membro da Academia de Ciências de

Nova Iorque (The New York Academy of Sciences). Possui formação em Psicanálise Clínica, especialização em Terapia Cognitivo Comportamental, licenciatura em Ciências Biológicas, licenciatura plena em letras (Inglês/Português), pós-graduação em Ensino de Língua Inglesa e bacharel em Teologia. Atua na área de Simulação Realística, Tecnologias e Inglês Instrumental Aplicado à Saúde. Durante vivência nos Estados Unidos, fez cursos na área da Saúde Mental na American Red Cross (Cruz Vermelha Americana) e participou de conferências e simpósios em universidades e instituições conceituadas como a Harvard (Cambridge), Columbia (Nova Iorque) e Institut de Recherche Clinique de Montréal. Tem experiência na área de ensino de idiomas, interpretação e tradução técnica de artigos científicos, sendo associado ao ABRATES (Associação Brasileira de Tradutores e Intérpretes). Atualmente, atua como tutor no curso de Ciências Biológicas na Faculdade Futura, professor de Língua Francesa no colégio Municipal Padre Anchieta e realiza Assistência Psicoterapêutica no CVV (Centro de Valorização da Vida)

Graciele Aparecida da Silva- Pós-graduanda em Didática e Docência do Ensino Superior (UNIGUAÇU). Graduada em Letras Português /Inglês (UNESPAR). Pesquisa a didática e as estratégias de ensino para surdos. Possui curso de Libras voltado à docência (APADAF). Pesquisa acerca da produção escrita acadêmica e atua como professora de redação na rede particular. Professora da rede pública de ensino no estado do Paraná.

Kátia Regina de Souza da Silva- Especialista em Língua Portuguesa: uma abordagem textual e em Relação Étnico-Racial para o Ensino Fundamental pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduada em Letras, com ênfase em Língua Portuguesa pela Universidade da Amazônia (UNAMA). É membro dos grupos de Estudos de Capital Social e Cultural no contexto da mídia contemporânea e Academia do Peixe Frito : Interface entre Jornalismo e Literatura (UNAMA/CNPq) e Narramazônia (UFPA/UNAMA).

Ilda Cecília Moreira da Silva- Possui graduação em Enfermagem e Obstetrícia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1966), mestrado em Enfermagem pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1986) Livre Docência pela UNIRIO, doutorado em Enfermagem pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1996) e pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior. Atualmente é docente no curso de Graduação em Enfermagem e coordenadora do Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente do UniFOA, Centro Universitário de Volta Redonda, com orientações de dissertação, além de oferta de disciplinas. Pesquisador da Fundação Oswaldo Aranha. Atuou como professor adjunto e diretora adjunto da EEAN /UFRJ. Associada a ABEn (Associação Brasileira de Enfermagem) seção Volta Redonda. Membro do Conselho Fiscal da Associação de Estudos e Atividades Filosóficas da Sul Fluminense (SEAF) desde 2011. Conselheira Suplente do Conselho Regional de Enfermagem COREN/RJ em 2011 e 2012. Presidente da Comissão Eleitoral do COREn-RJ. Líder do Grupo de Pesquisa Exercício de Enfermagem no Contexto do Trabalho, Gerência e Educação vinculado ao DGP - Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Coordenadora Coren/RJ 5894-ENF Gestão 2015/2017.

Ivanete da Rosa Silva de Oliveira- Doutora em Educação na área Políticas Públicas (UERJ). Mestre em Educação Física (UGF). Pós-graduada em Gerontologia (UniFOA), em Docência Superior (UGF), em Psicopedagogia Inclusiva (UGF), em Orientação, Supervisão e Administração Escolar (UniRedentor). Licenciada em Pedagogia (UNIRIO), Licenciada e Bacharela em Educação Física (UniFOA). Atuou como Professora da rede pública de ensino (1983-2018), em todas as etapas da Educação Básica, incluindo o curso de magistério em nível médio. Atuou como Assessora da Secretaria de Educação (Pinheiral). É Professora Universitária do UniFOA (desde 1997), Procuradora e Pesquisadora Institucional do UniFOA, Coordenadora do Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid/CAPES). Integra o Banco de Avaliadores Ad Hoc

do MEC (Portaria nº 430/2018). Atuou como Vice-Presidente Associação Nacional de Procuradores e Pesquisadores Institucionais Educacionais das Instituições de Ensino Superior Privadas - ANPI – IES (2017-2019) e atualmente está como Presidente. Atua como professora de pós-graduação lato e stricto sensu. É autora de artigos, capítulos de livros e livros que abordam a Educação, com ênfase em Ensino Superior, Avaliação Institucional, Didática, Formação do Docente, Educação Física Escolar e Gerontologia. Foi uma das autoras do Atlas do Esporte Nacional, publicado pelo Ministério do Esporte e publicou seu último livro em 2016, com o título Políticas Públicas de Avaliação- Impacto e (re)configuração da Educação Superior Brasileira (2004-2014)

José de Arimathéia Cordeiro Custódio- Possui graduação em Comunicação Social/Jornalismo pela Universidade Estadual de Londrina (1989), graduação em Direito pela Universidade Estadual de Londrina (1995). É especialista em Metodologia da Ação Docente (UEL, 1996), Discurso Fotográfico (UEL, 1997), Bioética (UEL, 2001), História Social e Ensino de História (UEL, 2003), Teologia Bíblica (PUC, 2009), Literatura Brasileira (UEL, 2012), Estudos Clássicos (UnB, 2013), Biologia Forense: Perícia Cível e Criminal (Unifil, 2015), História da Arte (Centro Claretiano, 2016), História Militar (Unisul, 2017) e Psicopedagogia Institucional (Unifil, 2019). Tem Mestrado em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (2001) e Doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (2006). É Comunicador Social na Universidade Estadual de Londrina desde 1993 e professor universitário desde 1994, tendo atuado na Graduação e Pós-Graduação Lato Sensu. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguagem Jornalística, atuando principalmente nos seguintes temas: Linguagem, Comunicação, Imagem, Jornalismo, História Medieval e Teologia.

Júlio César de Almeida Nobre- Docente integrante do Banco de Avaliadores do SINAES BASis INEP/MEC, possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1994), for-

mação como Terapeuta Centrado na Pessoa pelo Centro de Psicologia da Pessoa, é mestre (2003) e doutor (2009) em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social, ambos pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente é Professor Responsável de Psicologia do Centro Universitário de Volta Redonda - UniFOA, bem como atua no seu Setor de Desenvolvimento Institucional - SDI. Possui experiência na área de pesquisa, com ênfase em Psicossociologia e foco nos processos de produção de subjetividade, conhecimento e inovação a partir do referencial da Teoria Ator-Rede

Lucrécia Helena Loureiro- Doutora em ciências da saúde pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, realizou seu doutorado sanduíche na Università di Bocconi no programa SDA Bocconi School of Management, na cidade de Milão, Itália. Atualmente cursando Pós-doutorado pela UNIRIO. Possui Mestrado em Ciências da Saúde e Meio Ambiente, Especialização em Gerencia de Serviços de Saúde e Tecnologia e Informação em Saúde, Pós-Graduação em Desenvolvimento Gerencial, Qualificação de Gestores do SUS e Filosofia e Sociologia. Graduada em Enfermagem. Tem estado envolvida em projetos de pesquisa, servido como professor visitante e/ou ensinado: Brasil, Itália. Atuou como Coordenadora do Centro de Doenças Infecciosas do Município de Volta Redonda, Atualmente Coordenadora do Curso de Graduação em Enfermagem do Centro Universitário de Volta Redonda- UniFOA. Docente no Curso de Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente. Enfermeira fiscal da Vigilância Sanitária de Volta Redonda. Tem experiência na área de Enfermagem, com ênfase em Gerência da Saúde, principalmente: gestão de serviços, gestão da saúde, gestão hospitalar.

Luciana Pereira Pacheco Werneck- Mestranda em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente no Centre universitário (UniFOA), Pós-graduada em Gerenciamento de projetos (UniFOA), graduada em Administração de Empresas no Centro Universitário de Barra Mansa (UBM) Atualmente é Professora Responsável nos cursos

de Administração e Ciências Contábeis do Centro Universitário de Volta Redonda - UniFOA, bem como atua na Pró-Reitoria Acadêmica (PROACAD) na função de assessora e na Pró-Reitoria de Extensão - PRO-EXT como professora nucleadora. Membro representante do segmento institucional na área relações comunitárias do Núcleo de Acessibilidade Institucional do UniFOA.

Maria da Conceição Vinciprova Fonseca- Possui graduação em Letras - Faculdades de Barra Mansa (1978), mestrado em Letras pela Universidade Federal Fluminense (2003) e doutorado em Letras pela Universidade Federal Fluminense (2009), tendo recebido bolsa PDEE da Capes, para estágio de doutoramento na Faculdade de Tradução e Interpretação da Universidade de Ottawa, no Canadá. É credenciada como examinadora oral pela Cambridge ESOL Examinations - University of Cambridge. Foi proprietária, diretora e professora do Curso de Idiomas Summit, em Barra Mansa, RJ. Foi professora de Inglês e de Português pelo Estado do Rio de Janeiro, tendo sido aprovada em três concursos. Foi professora de inglês da Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa de Volta Redonda. Foi professora na UBM- Centro Universitário de Barra Mansa, onde organizou e coordenou o Curso de Pós-graduação Estudos Avançados da Língua Inglesa, além de dar aulas na graduação. Foi professora na Associação Educacional Dom Bosco, em Resende. É professora do Centro Universitário de Volta Redonda, onde lecionou nos cursos de Educação Física e Sistemas de Informação. Atualmente leciona nos cursos de Enfermagem, Medicina e no PROMES- programa de mestrado, no MECSMA-Mestrado em Ensino de Ciências de Saúde e do Meio Ambiente. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em ensino de línguas e linguística aplicada ao ensino da língua inglesa, atuando principalmente nos seguintes temas: língua, leitura, ensino/aprendizagem, tradução e educação.

Maria das Graças da Silva Lima- Mestre em ensino em ciências da Saúde e do Meio Ambiente (UniFOA). Pós-graduada em Psicopedagogia: abordagem Clínico-Institucional (UniFOA). Licencia-

da em Pedagogia (UGB), Cursando Licenciatura de Letras (UFF). Atuou como Professora da rede pública de ensino (1990-2012), em todas as etapas da Educação Básica, incluindo o curso de magistério em nível médio e como Orientadora Pedagógica no município de Pinheiral. Atualmente exerce a função de diretor de Escola Pública do estado do Rio de Janeiro e a função de Pedagoga do UniFOA (desde 2015). Possui experiência na área da pesquisa, com ênfase na Inclusão voltada para a Educação Básica.

Maricléia Vidal- Pós-graduada em Educação Especial Inclusiva, Universidade Cruzeiro do Sul (2011). Pós-graduada em Neuropsicopedagogia, Faculdade de Educação e Tecnologia da Região Missioneira – Fetremis (2009). Graduada em Pedagogia, Faculdade Educacional da Lapa- Fael (2007). Professora docente na área da educação especial. Atua na sala de recursos no Colégio Estadual Profª. Irma Antônia Bortoletto Bianchini.

Rafaela Cordeiro Suplicy- Pós-Graduanda em Direito "Prática na Advocacia" no Curso Jurídico. Graduada em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná- PUCPR (2019). Advogada. Participou de Processo Seletivo onde atuou como Estagiária nas Varas Civil, Criminal e Ministério Público na Comarca da Lapa, estado do Paraná (2014-2018). Atualmente atua como estagiária de Pós-Graduação no Tribunal de Justiça do Estado do Paraná.Desenvolveu projetos de inclusão em escolas públicas com temas relacionados a Educação e Direito.

Stella Arantes Aragão-Possui graduação em Relações Internacionais pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (2015). Mestre em Ensino de Ciências da Saúde e do Meio Ambiente pelo Centro Universitário de Volta Redonda (2017). Tem experiência na área de Relações Internacionais, com ênfase em Direitos Humanos e Ensino em Direitos Humanos. É professora nucleada no Escritório de Internacionalização do UniFOA, na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação e professora dos cursos de Comunicação Social do UniFOA.

Vilson Rodrigo Diesel Rucinski Doutorando em Tecnologia e Sociedade (PPGTE - UTFPR). Mestre em Estudos de Linguagens (PPGEL - UTFPR) e graduado em Letras Português/Inglês (FAFIUV-PR). Desenvolve pesquisas nas áreas de Análise do Discurso (sob uma perspectiva Dialógica a partir do círculo de Bakhtin), Pedagogia Dialógica (a partir dos estudos do círculo de Bakhtin), Letramento Digital e Interação Online. Também desenvolve pesquisas na área de Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). Professor no Centro Universitário Vale do Iguaçu (Uniguaçu).

SYNTAGMA