

Revista

KIKI-KEKE

Pesquisa em Ensino



Dossiê Temático
Educação Especial:
Políticas públicas e
práticas pedagógicas



Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica

CEUNES/UFES

ISSN: 2526-2688

Revista

KIRI-KERÊ

Pesquisa em Ensino

Abril de 2020
Dossiê Temático, n. 3

Editor

Ailton Pereira Morila

Conselho Editorial

Ailton Pereira Morila
Ana Nery Furlan Mendes
Andrea Brandão Locatelli
Eliane Gonçalves da Costa
Flavio Gimenes Alvarenga
Franklin Noel dos Santos
Gilmene Bianco
Gustavo Machado Prado
Jair Miranda de Paiva
Karina Carvalho Mancini
Lúcio Souza Fassarella
Marcia Regina Santana Pereira
Maria Alayde Alcantara Salim
Moysés Gonçalves Siqueira Filho
Paulo Sergio da Silva Porto
Regina Celia Mendes Senatore
Rita de Cassia Cristofoleti
Sandra Mara Santana Rocha
Ueber José de Oliveira
Valdinei Cezar Cardoso
Záira Bomfante dos Santos

Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica

Coordenadora: Maria Alayde Alcântara Salim

Coordenador adjunta: Jair Miranda de Paiva

Centro Universitário Norte do Espírito Santo

Diretor: Luiz Antonio Favero Filho

Vice Diretora: Ana Beatriz Neves Brito

Universidade Federal do Espírito Santo

Reitor: Paulo Sérgio de Paula Vargas

Vice reitora: Roney Pignaton da Silva

Projeto gráfico e diagramação

Ailton Pereira Morila

Capa: Ailton Pereira Morila. Fotos de Rita de Cassia Cristofoleti e Isabel Matos Nunes

Acesso na internet

<http://www.periodicos.ufes.br/kirikere/>

Endereço para correspondência

Centro Universitário Norte do Espírito Santo
Rodovia BR 101 Norte, Km. 60, Bairro Litorâneo
São Mateus – ES - CEP 29932-540
Fone: (27) 3312.1701
E-mail: kirikere.ensino@gmail.com



KIRI-KERÊ: Pesquisa em Ensino. Educação Especial: Políticas públicas e práticas pedagógicas, Dossiê, n. 3, abril, 2020.

São Mateus-ES: Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, 2020

Semestral

ISSN: 2526-2688 (online)

1. Ensino – Periódicos.

I. Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica



Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino, Dossiê n. 3, abril. 2020.
Educação Especial: Políticas públicas e práticas pedagógicas

Sumário

| | |
|---|-----|
| Editorial | 5 |
| Rita de Cassia Cristofoleti, Isabel Matos Nunes | |
| Artigos | 10 |
| A inclusão escolar na formação inicial de professores | 11 |
| Educational inclusion in the initial teachers' training | |
| <i>Ivone Martins de Oliveira, José Francisco Chicon, Emilene Gomes Monteiro, Gabriela de Vilhena Muraca</i> | |
| O fio e os nós na tecitura do trabalho colaborativo na Educação Especial | 37 |
| The thread and the knots in the fabric of collaborative work in Special Education | |
| <i>Isabel Matos Nunes, Márcia Alessandra de Souza Fernandes, Mariza Carvalho Nascimento Ziviani</i> | |
| Os processos de aprendizagem da criança com autismo: contribuições da perspectiva Histórico-Cultural | 52 |
| Learning processes of the child with Autism: contributions of the historical-cultural perspective | |
| Juliane Nascimento dos Santos, Rita de Cassia Cristofoleti | |
| Atendimento Educacional Especializado: a importância da mediação do professor na inclusão de um estudante com deficiência intelectual no ensino de Química | 67 |
| Specialized Educational Service: the importance of teacher mediation in the inclusion of a student with intellectual disabilities in the teaching of Chemistry | |
| Bruna Bonomo Graciano, Ana Nery Furlan Mendes | |
| Refletindo o fazer pedagógico na Educação Especial: uma análise dos conceitos vigotskianos no campo da deficiência..... | 83 |
| Considerations about the pedagogical way of doing in Special Education: an analysis of Vigotski concepts on disability | |
| Aparecida Souza França Silva, Rita de Cassia Cristofoleti | |
| Educação Especial e suas contribuições com enfoque na Síndrome de Turner: um relato de experiência | 93 |
| Special education and its contributions with focus on Turner Syndrome: an experience report | |
| Marcela Morais Dal Fior, Eliane Gonçalves da Costa | |
| A especificidade da Deficiência Visual nas Políticas de Educação Especial em Vila Velha/ES .. | 112 |
| The specificity of Visual Impairment in Special Education Policies in Vila Velha/ES | |
| Merislandia Paulo da Silva Carvalho, Christiano Felix dos Anjos | |
| O Trabalho Realizado em Classes Especiais na Cidade de Foz do Iguaçu | 126 |
| The Work Realized in Special Classes in the City of Foz do Iguassu | |
| Liane Maria Gonçalves Franco, Elizabete da Conceição Vieira, Andreia Nakamura Bondezan | |



| | |
|---|------------|
| O aluno Surdo na escola comum: percepções e práticas | 147 |
| The deaf in the common school: perceptions and practices | |
| Janine Candeias Balbino Dias, Rita de Cassia Cristofoleti, Isabel Matos Nunes | |
| Informações aos autores | 171 |



Editorial



A Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, implica na discussão e efetivação de ações políticas e de práticas pedagógicas que se atentem para a inclusão do aluno na escola, possibilitando a acessibilidade ao currículo no atendimento das suas singularidades de vida e de aprendizagem. Levando em consideração a especificidade da modalidade da Educação Especial, para discuti-la, é preciso focalizar a escola em suas relações com a sociedade e pensar nos processos que envolvem o aprender e o ensinar de professores e alunos, a formação inicial e continuada dos professores que atuam nas salas de aula do ensino comum e nas salas de recursos, o currículo, o acesso e a permanência dos alunos, público-alvo da educação especial nos espaços escolares.

Assim, esse dossiê temático, organizado pelas professoras Rita de Cassia Cristofoleti e Isabel Matos Nunes, professoras da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES/CEUNES), tem o objetivo de compilar trabalhos de pesquisadores que se debruçam sobre a Educação Especial, como área de conhecimento e discorrem sobre questões da política educacional na perspectiva da inclusão escolar, do ensino e da aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação.

Os artigos aqui publicados discutem temas como políticas públicas de inclusão escolar, práticas pedagógicas na educação especial, formação de professores na perspectiva da inclusão escolar e currículo acessível para alunos público-alvo da educação especial.

O artigo **“A inclusão escolar na formação inicial de professores”** dos pesquisadores Ivone Martins de Oliveira, José Francisco Chicon, Emilene Gomes Monteiro e Gabriela de Vilhena Muraca, analisa os modos de organização de disciplinas de um curso de licenciatura em Educação Física, as quais visam propiciar condições para que os acadêmicos do curso ampliem seus conhecimentos e saberes sobre os alunos público-alvo da educação especial e os processos de ensino e aprendizagem em contextos inclusivos.

O fio e os nós na tecitura do trabalho colaborativo na Educação Especial de Isabel Matos Nunes, Márcia Alessandra de Souza Fernandes e



Mariza Carvalho Nascimento Ziviani problematiza as inter-relações estabelecidas entre os profissionais que atuam com os estudantes público-alvo da educação especial, na rede municipal de São Mateus-ES, no que tange ao trabalho colaborativo. Possui como referência teórica os conceitos de figuração e interdependência definidos por Norbert Elias.

Juliane Nascimento dos Santos e Rita de Cassia Cristofoleti com o artigo **Os processos de aprendizagem da criança com autismo: contribuições da perspectiva Histórico-Cultural** pesquisaram os processos de aprendizagem de uma criança com autismo nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola municipal de São Mateus/ES, com o objetivo de compreender como essa aprendizagem acontece e quais são os recursos utilizados pelos professores para propiciar o ensino dos conhecimentos escolares aos alunos. A pesquisa fundamenta-se teórica e metodologicamente na perspectiva Histórico-Cultural de Vigotski.

No artigo **Atendimento Educacional Especializado: a importância da mediação do professor na inclusão de um estudante com deficiência intelectual no ensino de Química**, Bruna Bonomo Graciano e Ana Nery Furlan Mendes refletem sobre a importância da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a atuação do professor como mediador na inclusão de um estudante com Deficiência Intelectual (DI) no ensino de Química no nível Médio em uma escola da rede estadual em São Mateus – ES.

Refletindo o fazer pedagógico na Educação Especial: uma análise dos conceitos vigotskianos no campo da deficiência das pesquisadoras Aparecida Souza França Silva e Rita de Cassia Cristofoleti é um artigo de caráter teórico e conceitual que procura trazer as contribuições da perspectiva Histórico-Cultural para se pensar o campo da deficiência e as singularidades de aprendizagem dos sujeitos.

Marcela Moraes Dal Fior e Eliane Gonçalves da Costa no artigo **Educação Especial e suas contribuições com enfoque na Síndrome de Turner: um relato de experiência** apresentam a experiência de convivência com a Síndrome de Turner de uma das pesquisadoras, na perspectiva de contribuição no ensino e aprendizagem de alunos da Educação Especial.



A especificidade da Deficiência Visual nas Políticas de Educação Especial em Vila Velha/ES foi tema de estudo dos pesquisadores Merislândia Paulo da Silva Carvalho e Christiano Felix dos Anjos. O artigo teve como objetivo visibilizar a organização da política educacional, com ênfase na Educação Especial, na rede municipal de Vila Velha/ES, evidenciando as ações locais que se relacionam com a área de deficiência visual. Contou com as contribuições de Boaventura de Sousa Santos como aporte teórico para as discussões desencadeadas.

Liane Maria Gonçalves Franco, Elizabete da Conceição Vieira e Andreia Nakamura Bondezan, apresentam o artigo **O Trabalho Realizado em Classes Especiais na Cidade de Foz do Iguaçu**, que discute o trabalho realizado com alunos matriculados em classes especiais no município de Foz do Iguaçu – PR. Tem o objetivo de apresentar a perspectiva dos atendimentos aos educandos; os avanços obtidos quanto sua constituição e os possíveis retrocessos referentes à inclusão escolar na visão dos professores que atuam na classe especial.

Finalizando, esse Dossiê apresenta o artigo **O aluno surdo na escola comum: percepções e práticas**, de Janine Candeias Balbino Dias, Rita de Cassia Cristofoleti e Isabel Matos Nunes tendo como objetivo refletir sobre o processo escolar de um aluno surdo no ensino comum. Nesse sentido, se propôs conhecer a percepção de professores e supervisores relacionadas ao aluno surdo e suas implicações nas práticas pedagógicas a ele direcionadas.

Dada a diversidade de temáticas, áreas de estudo e pesquisas com relação à Educação Especial, acreditamos que o Dossiê: **Educação Especial: Políticas públicas e práticas pedagógicas** apresenta relevantes contribuições para se pensar nos processos inclusivos de alunos e professores, assim como, questões voltadas à Política de Educação Especial no sentido de viabilizar formação docente e práticas que atendam ao ensino inclusivo de qualidade.

Rita de Cassia Cristofoleti
Isabel Matos Nunes



Foto de Capa: Materiais pedagógicos elaborados no curso de Extensão “**Formação Continuada em Educação Especial: Concepções e práticas de Educação Inclusiva**”, oferecido aos professores do Município de Pedro Canário/ES em parceria com o Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES/UFES).



Artigos



A inclusão escolar na formação inicial de professores¹

Ivone Martins de Oliveira²

José Francisco Chicon³

Emilene Gomes Monteiro⁴

Gabriela de Vilhena Muraca⁵

11

Resumo

A formação de professores para atuar em uma perspectiva inclusiva tem se apresentado como um grande desafio para instituições formadoras e redes de ensino. No que tange à formação inicial, de modo geral, os currículos de cursos de licenciatura têm realizado ações tímidas de forma a propiciar aos graduandos a ampliação dos conhecimentos e concepções a respeito da inclusão escolar. Este artigo teve como objetivo analisar os modos de organização de disciplinas de um curso de licenciatura em Educação Física, as quais visam a propiciar condições para que os acadêmicos do curso ampliem seus conhecimentos e saberes sobre os alunos público-alvo da educação especial e os processos de ensino e aprendizagem em contextos inclusivos. Para isso, foi desenvolvido um estudo exploratório dos debates realizados por estudantes e professores, em sala de aula, a respeito de intervenções educativas em uma brinquedoteca. O estudo apontou que os modos de organização das disciplinas analisadas podem contribuir para a formação de professores em uma perspectiva inclusiva na medida em que haja uma articulação dessas disciplinas com as demais que compõem o currículo do curso, bem como o estabelecimento de um movimento interdisciplinar que tenha como um de seus eixos o reconhecimento das diferenças entre as pessoas.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Formação inicial. Professores.

Educational inclusion in the initial teachers' training

Abstract

In order to act in an inclusive perspective, the teachers' training has been presenting itself as a great challenge for the educational institutions and teaching networks. Regarding the initial training, in general, the curriculums of the Licentiate Degree courses have been performing small actions in a way to provide for the graduates the enhancement of knowledge and conceptions related to educational inclusion. This article aimed at analyzing how the subjects of the Physical Education Licentiate course are organized, in which intend to provide conditions so that the scholars are able to broaden their knowledge about the pupils considered to be the target-public of special education and the teaching and learning processes inside inclusive contexts. To do so, an exploratory study was developed about the debates held by pupils and teachers, in the classroom, regarding educative interventions in a toy library. The study indicated that the organization ways of the subjects analyzed may contribute for the training of teachers in an inclusive perspective as far as there is an articulation of those subjects with the others composing the course curriculum, as well as the establishment of an

¹ O estudo contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes).

² E-mail: ivone.mo@terra.com.br

³ E-mail: chiconjf@yahoo.com.br

⁴ E-mail: emilenegmonteiro@hotmail.com

⁵ E-mail: biamuraca@gmail.com



interdisciplinary movement having as one of its axles the acknowledgment of differences among people.

Keywords: Educational inclusion. Initial training. Professors.

Introdução

12

Diversos estudos têm discutido os desafios que perpassam a formação de professores para a educação básica. Gatti *et. al* (2019) apontam o caráter pontual, fragmentado e sem continuidade de políticas educacionais e de formação de professores; destacam a perspectiva dualista que perpassa algumas propostas, ora enfatizando o compromisso político, ora a competência técnica; e ressaltam também como aspecto fundamental a valorização do professor na sociedade e nas políticas educacionais.

Entre os desafios que envolvem a formação inicial de professores, encontram-se aqueles que remetem à problematização, discussão e estudo sobre a prática educativa com alunos público-alvo da educação especial. Faria e Camargo (2018) e Fernandes, Costa Filho e laochite (2019) apontam lacunas na formação inicial, no que diz respeito à temática inclusão, e relatam os desafios dos professores na superação das barreiras que dificultam a inserção de alunos com deficiência na escola regular.

Analisando estudos sobre a emoção do professor em frente à inclusão escolar, Faria e Camargo (2018) elencam, entre outros sentimentos, impotência, insegurança, angústia e desamparo, quando o docente se sente despreparado para atuar com alunos com deficiência.

Enfocando a formação inicial de professores de Educação Física, Fernandes, Costa Filho e laochite (2019) indicam que, quando a instituição de ensino superior oferece ao licenciando em Educação Física experiências formativas variadas na área da inclusão escolar, como participação em projetos de pesquisa e extensão, visitas às escolas, além do estudo sobre as deficiências e a legislação sobre processos inclusivos, há uma probabilidade maior de esses estudantes se sentirem mais preparados para atuar com alunos com deficiência no exercício da profissão.



Fiorini e Manzini (2016) também discutem sobre as necessidades formativas de professores de Educação Física. Buscando investigar situações de dificuldades e de sucesso desses professores que atuam com alunos com deficiência e alunos com autismo, os autores identificam três aspectos a serem considerados:

- 1) o perfil e as experiências prévias de cada professor;
- 2) o tipo de deficiência ou de transtorno e o conhecimento sobre eles;
- e 3) a empatia professor-aluno e aluno-aula de Educação Física, sendo que o contexto e a dinâmica das aulas foram mais favoráveis à inclusão quando o professor 'olhava' para o aluno com deficiência ou com transtorno e 'enxergava' possibilidades e capacidades, ao invés de focar na limitação, e quando o próprio aluno apresentava interesse pelas aulas e motivação em participar (FIORINI; MANZINI, 2016, p. 61).

Os autores também ressaltam que as atitudes do professor de Educação Física em frente à inclusão e às pessoas com deficiência é um aspecto a ser fortemente considerado na formação inicial.

Diferentes disciplinas e atividades curriculares e extracurriculares do Curso de Educação Física podem contribuir para a mudança de atitudes e a apropriação de conhecimentos sobre as deficiências, a legislação e os modos de ensinar as crianças com deficiência ou transtornos nas aulas de Educação Física. Contudo, cabe indagar: qual(is) modo(s) de organização dessas disciplinas melhor atenderia(m) a esse objetivo?

Em frente ao exposto, este artigo tem como objetivo analisar os modos de organização de disciplinas de um curso de licenciatura em Educação Física que visam a propiciar condições para que os acadêmicos do curso ampliem seus conhecimentos e saberes sobre os alunos público-alvo da educação especial e os processos de ensino e aprendizagem em contextos inclusivos.

Para isso, foi realizado um estudo exploratório dos debates desenvolvidos em duas disciplinas de um curso de Educação Física de uma instituição pública de ensino superior, que abordam questões relativas à inclusão escolar.

Inclusão escolar e formação de professores



O movimento de inclusão escolar, impulsionado, principalmente, com a Declaração Mundial de Educação para todos (UNESCO, 1990), impactou significativamente o ambiente escolar brasileiro, na medida em que apregoa que todas as crianças e jovens devem estar juntos no mesmo espaço educativo para aprender e se desenvolver.

Nessa perspectiva, a inclusão escolar tem implicado mudanças profundas na escola para acolher pessoas que historicamente foram excluídas desse espaço. Essas mudanças têm perpassado por transformações de maneira a superar, entre outros aspectos, barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicativas e de acesso ao conhecimento. Também têm demandado alterações nas formas de organização da escola e das práticas pedagógicas. Conforme salientam Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011, p. 4), a educação inclusiva constitui-se em “[...] uma reforma bem mais profunda abrangendo os valores e as práticas de todo o sistema educativo tal como ele é comumente concebido”.

Nas últimas décadas, um conjunto de leis, resoluções, decretos, diretrizes e instruções normativas foram promulgados de maneira a criar as condições favoráveis aos processos inclusivos de alunos público-alvo da educação especial na escola regular.

Em meio a esses documentos oficiais, encontra-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), que visa a orientar os sistemas de ensino em relação a uma série de ações e serviços para os alunos público-alvo da educação especial. Entre essas ações, está a formação de professores para atuar em uma perspectiva inclusiva. Nesse sentido, diversos programas de formação continuada de professores foram implementados nas últimas décadas, desde cursos de atualização até aperfeiçoamento e especialização.

Porém, a maioria desses cursos tem priorizado o professor especializado, devido ao fato de ele ser o responsável pelo atendimento educacional especializado na escola. Essa priorização tem sido justificada devido às funções desse profissional que consistem em colaborar com o



professor regente, orientar os profissionais da escola e realizar Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno.

No que tange ao professor regente, notamos um investimento expressivamente menor em programas de formação continuada. Em relação à formação inicial, a situação também inspira cuidado. Analisando as matrizes curriculares de projetos pedagógicos de 20 cursos de licenciatura da Universidade Federal de São Carlos, Oliveira e Orlando (2016) concluíram que há, neles, um número muito restrito de disciplinas que abordam a educação inclusiva, indicando pouca atenção à inclusão escolar na formação desses graduandos.

Porém, o fato de os estudantes cursarem disciplinas que abordam a inclusão escolar não significa, necessariamente, que há um conjunto de conhecimentos e reflexões solidificados que lhes permitam atuar em uma perspectiva inclusiva.

Terra e Gomes (2013) desenvolveram um estudo com docentes do ensino fundamental, os quais possuíam, em sua grande maioria, cursos de graduação e especialização. Embora cerca de 50% desses professores tenham informado ter realizado cursos com a temática inclusão escolar, do total de sujeitos investigados a grande maioria afirmou sentir-se despreparada para atuar com alunos público-alvo da educação especial e, entre eles, alguns salientaram não considerar de sua responsabilidade a atenção a esses alunos. Ao analisar as temáticas abordadas nos cursos realizados pelos participantes da pesquisa, os autores concluem, ainda, que os docentes apontam precários conhecimentos sobre documentos oficiais básicos que amparam a inclusão escolar.

Para além dos conhecimentos específicos de uma determinada área de conhecimento e sobre inclusão escolar, os conhecimentos pedagógicos também são fundamentais e, de certa forma, dão sustentação às práticas educativas inclusivas.

Discorrendo sobre a formação de professores, Pimenta (1999) aponta que a natureza do trabalho do professor é a atividade de ensino como um processo de humanização dos alunos, de maneira que eles possam ter acesso



aos bens culturais produzidos historicamente e constituir-se como pessoa a partir deles. Esse trabalho implica que o professor também tenha como referência conhecimentos que lhe permitam compreender o ato de ensinar como uma prática social, ou seja, uma ação produzida por homens historicamente situados, perpassados por relações institucionalmente estabelecidas. Em uma sociedade desigual e contraditória, a ação educativa – intencional, sistemática e coletiva – deve orientar-se por uma perspectiva crítica e transformadora.

A autora também chama a atenção para a necessidade de os cursos propiciarem aos licenciandos condições para se perceberem como futuros professores. Ao iniciar o curso de licenciatura, de modo geral, os conhecimentos que os estudantes têm sobre a prática educativa advêm de seu lugar de aluno. Para Pimenta (1999, p. 20), o desafio “[...] posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor*”. Nesse contexto, é importante um repensar sobre os conhecimentos e práticas instituídas nos cursos de formação de professores.

No que tange ao currículo dos cursos de licenciatura, a autora indica as contribuições da pesquisa como princípio formativo na docência. Esse modo de conceber a formação demanda, por um lado, a mobilização de ações que permitam aos estudantes a reflexão sobre fundamentos sócio-históricos e filosóficos que perpassam a ação educativa e os conhecimentos pedagógicos, alinhados com esses fundamentos. E, por outro lado, a vivência de situações investigativas sobre atividades docentes nas quais ele se envolverá durante o curso, alicerçadas e refletidas à luz dos princípios que subjazem essas atividades.

Entendemos que as considerações de Pimenta (1999) acerca da constituição da perspectiva do professor licenciando e da pesquisa como princípio formativo trazem contribuições para a discussão dos modos de organização de disciplinas que buscam ampliar a compreensão que acadêmicos do curso de Educação Física têm sobre alunos público-alvo da



educação especial e dos processos de ensino e aprendizagem em contextos inclusivos.

Metodologia

Conforme ressalta Gil (2008, p. 27), o estudo exploratório tem como fim “[...] desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Esse tipo de estudo contribui para explorar diferentes possibilidades de compreensão e de abordagem de um determinado fenômeno social ainda pouco estudado.

Assim, entendemos que esse tipo de pesquisa pode auxiliar em uma aproximação maior da temática da formação inicial de licenciandos do Curso de Educação Física para atuar em uma perspectiva inclusiva na escola regular, permitindo identificar aspectos relevantes para essa formação.

Na fase inicial deste estudo exploratório, foi analisado o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Educação Física de uma instituição pública de ensino superior, de forma a identificar disciplinas que abordam questões referentes à inclusão escolar. Entre essas disciplinas, foram encontradas aquelas que visam a contemplar a prática como componente curricular, conforme estabelecido pelas Resoluções CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002) e CNE/CP 02/2015 (BRASIL, 2015). O Parecer CNE/CP 09/2001 ressalta que a prática deve ser entendida como,

[...] situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares [...] (BRASIL, 2001, p. 57).

Esse parecer recomenda que a prática deve perpassar todo o currículo dos cursos de formação de professores, contemplada no interior de diferentes disciplinas. No PPC analisado, identificamos disciplinas distintas que visam a abordar a prática como componente curricular e selecionamos duas que tratam de questões referentes à inclusão escolar nas aulas de Educação Física.



Assim, foi feito um estudo exploratório das atividades realizadas em duas disciplinas do Curso de Educação Física de uma instituição pública de ensino superior, ofertadas no mesmo dia, uma subsequente à outra. Uma dessas disciplinas prevê momentos destinados a estudos e debates e a outra, que tem características de uma oficina, envolve a intervenção educativa dos licenciandos em uma brinquedoteca onde são realizados projetos de pesquisa e de extensão.

Nessa brinquedoteca, o projeto de extensão desenvolvido na época da pesquisa tinha como objetivos: a) qualificar a formação inicial de estudantes do Curso de Educação Física, com a oferta de campo de intervenção, ensino e pesquisa na perspectiva inclusiva; b) expandir os serviços de Educação Física à comunidade externa e interna da universidade, por meio do atendimento educacional, esporte e lazer às crianças com e sem deficiência/autismo no mesmo espaço-tempo de interação.

Nesse projeto, eram atendidas cerca de 60 crianças, de ambos os sexos, na faixa etária de três a seis anos: 40 com desenvolvimento típico, matriculadas em um único centro de educação infantil, e 20 com autismo frequentando diferentes instituições de educação infantil. Um grupo era atendido às segundas-feiras e outro às quintas-feiras, das 14 às 15 horas. Em cada um desses dois dias da semana, 20 crianças sem deficiência e 10 com deficiência/autismo se dividiam em dois espaços: sala da brinquedoteca e sala de ginástica, para a realização de atividades lúdicas. Os dados apresentados neste artigo referem-se às intervenções educativas realizadas às quintas-feiras, na sala brinquedoteca.

Participaram desta pesquisa dez estudantes do Curso de Educação Física, o professor responsável pelas disciplinas, três professoras colaboradoras e duas bolsistas de extensão.

Os procedimentos de recolha das informações relevantes para o estudo foram: observação participante dos encontros entre estudantes e professores para avaliação e planejamento das intervenções realizadas na brinquedoteca, estudo e discussões sobre temas relevantes para o desenvolvimento da prática



de ensino; levantamento de documentos pertinentes ao estudo; questionários preenchidos pelos estudantes.

Foram acompanhados sete encontros de estudo, avaliação das intervenções realizadas – sobretudo com as crianças com autismo –, e planejamento das próximas atividades da brinquedoteca. Esses encontros ocorriam logo após as intervenções lúdicas na brinquedoteca, que tinham a duração de 60 minutos cada uma. Nesse momento, os estudantes observavam a prática educativa desenvolvida com as crianças e também colaboravam nas atividades realizadas, acompanhando mais especificamente uma criança com autismo e/ou planejando e ministrando aulas. Essas aulas eram planejadas antecipadamente, com o acompanhamento de um dos professores e dos bolsistas de extensão.

O registro das informações recolhidas foi feito por meio de diário de campo e cópia de documentos, como o Projeto Pedagógico do Curso, o Plano de Ensino da disciplina e relatórios escritos por estagiários e professores.

A pesquisa seguiu os aspectos éticos no que diz respeito: ao preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos participantes adultos da pesquisa e pelos responsáveis pelas crianças; à não identificação dos sujeitos e utilização de nomes fictícios para os participantes que foram mencionados nos resultados; e à discussão dos dados.

Para a organização e análise desses dados, todo o material recolhido foi lido por diversas vezes, de forma a identificar elementos em comum nos diferentes conjuntos de informações, os quais foram confrontados e analisados, à luz do referencial teórico e dos objetivos da pesquisa.

Resultados e discussão

A prática como componente curricular implica a criação de situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem. Essa *dimensão prática* deve ser trabalhada em tempo e espaço curricular específico, com carga horária de 400 horas. Assim, a proposta curricular do curso de Educação Física em que a pesquisa foi realizada estabeleceu, entre as disciplinas em que essa carga horária seria



contemplada, aquelas que seriam ofertadas na forma de oficinas e atividades cujo foco de discussão é a experiência educativa dos licenciandos vivenciada nas oficinas.

Assim, a oficina em que os estudantes que são sujeitos deste estudo estavam matriculados enfoca práticas educativas que favorecem a aprendizagem e desenvolvimento de crianças com e sem deficiência. No caso desses estudantes, as práticas educativas são realizadas a partir de atividades lúdicas na brinquedoteca. Juntamente com essa disciplina, os acadêmicos cursam outra que discute a experiência educativa vivenciada nas oficinas. Ambas as disciplinas têm a carga horária de 30 horas cada uma e são ofertadas no mesmo dia, no turno vespertino, uma após a outra.⁶

Para os licenciandos que realizam as tarefas dessas disciplinas na brinquedoteca, as atividades englobam dois momentos: intervenção pedagógica na brinquedoteca, com duração de 60 minutos; e encontros para estudo, avaliação das atividades desenvolvidas na brinquedoteca e planejamento das próximas intervenções, com duração de duas horas, logo após a intervenção.

No período em que a pesquisa foi realizada, estavam matriculados, nas duas disciplinas, ofertadas de forma subsequente, dez acadêmicos do Curso de Educação Física: sete eram do sexo feminino e três do sexo masculino, na faixa etária de 18 a 35 anos. A maioria cursava o segundo semestre do curso e não tinha experiência educativa com crianças com autismo.

Nos primeiros sete encontros para estudo, avaliação e planejamento, as atividades envolveram: apresentação do projeto de extensão e da equipe que atuava na brinquedoteca; leitura e discussão de textos sobre jogo e mediação pedagógica; apresentação das crianças atendidas, sobretudo aquelas com diagnóstico de autismo; aula expositiva e dialogada sobre o autismo; exibição do vídeo “História de Carly”; oficina de musicalização; apresentação e debate de trechos de intervenções filmados na brinquedoteca, cujo foco era a ação

⁶ De forma a preservar o anonimato dos sujeitos que participaram da pesquisa, neste estudo não apresentaremos o nome das disciplinas. A partir deste momento, referimo-nos a elas como as duas disciplinas. Embora o material recolhido tenha sido produzido em um momento específico de uma das disciplinas, entendemos que, pelo seu caráter – princípios e forma de organização – não é possível abordar essas disciplinas separadamente.



mediadora dos professores; discussão sobre o plano de ensino individualizado das crianças com autismo.

Em meio a essas atividades, em todos os encontros, um tempo era reservado para a avaliação das intervenções realizadas naquele dia – especialmente com as crianças com autismo – e definição de alguns encaminhamentos para os próximos planejamentos.

A colaboração dos estudantes nas atividades lúdicas realizadas na brinquedoteca tinha como elemento norteador o projeto de extensão e o plano de ensino das disciplinas. No que se refere às atividades lúdicas desenvolvidas com as crianças, em linhas gerais, o projeto tinha como objetivos propiciar às crianças: interagir com os adultos e outras crianças, respeitando as possibilidades e singularidades de cada uma; brincar, explorando os diversos cantos temáticos da brinquedoteca e as múltiplas formas de uso dos brinquedos; desenvolver a brincadeira de faz de conta; participar de brincadeiras coletivas, compreendendo a importância das regras estabelecidas para brincar e do cuidado com os brinquedos; compartilhar brinquedos e brincadeiras com outras crianças; desenvolver habilidades manipulativas, locomotivas e estabilizadoras.

A elaboração do plano das atividades e seu desenvolvimento eram feitos pelos acadêmicos, sob a orientação de um dos professores e dos bolsistas de extensão. Um dos primeiros temas abordados no semestre em que a pesquisa foi realizada referiu-se à diversidade e diferenças entre as crianças, salientando características físicas, modos de ser e de brincar. Buscava-se levar as crianças sem deficiência a compreender os diferentes modos de ser e de brincar das crianças com autismo.

As intervenções lúdicas desenvolvidas na brinquedoteca eram divididas em atividades dirigidas, planejadas antecipadamente, orientadas para todo o grupo; e atividades livres, em que os estudantes acompanhavam as crianças e colaboravam com suas brincadeiras, enriquecendo-as. O tema que norteou as atividades dirigidas na brinquedoteca, no período desta pesquisa, foi “Explorando o universo da música”. Assim, foram realizados diversos jogos e brincadeiras infantis, abordando temas como o congo e o maracatu.



Juntamente com essas atividades, instrumentos musicais foram disponibilizados para as crianças explorarem.

É nesse contexto que discutiremos as contribuições das duas disciplinas para a formação de estudantes do Curso de Educação Física para atuar em uma perspectiva inclusiva. Para essa discussão, procuraremos nos basear em enunciados produzidos por estudantes e professores durante os encontros para estudo, avaliação e planejamento de intervenções lúdicas em uma brinquedoteca e também em relatórios escritos.

Nas análises realizadas, identificamos alguns aspectos que nos pareceram significativos de forma a contribuir com as discussões acerca da temática em foco neste estudo. Entre esses aspectos, destacam-se: uma compreensão mais aprofundada da dimensão lúdica e inclusiva da prática educativa em Educação Física com crianças pequenas; a observação e as orientações do professor durante a intervenção educativa; o (re)ver a própria intervenção educativa em espaços coletivos de discussão.

A compreensão da dimensão lúdica e inclusiva da prática educativa em Educação Física com crianças pequenas

A abordagem da dimensão lúdica e inclusiva da prática educativa em Educação Física ocorre em diferentes disciplinas cursadas pelos acadêmicos sujeitos deste estudo. Entretanto, para muitos, as duas disciplinas que são foco desta investigação são as primeiras em que eles têm um contato mais sistemático com crianças pequenas e a possibilidade de desenvolver uma intervenção educativa com elas.

Uma situação vivenciada em um dos encontros para estudo, avaliação e planejamento ilustra a extensão desse desafio. O grupo discutia sobre o planejamento das atividades de uma aula cujos objetivos eram criar condições para que as crianças conhecessem alguns aspectos da manifestação cultural do maracatu, experimentassem instrumentos musicais e adereços típicos dessa manifestação popular e vivenciassem o cortejo do Maracatu, imitando e recriando alguns passos da dança. A professora Isabel registrou em seu relatório:



O professor João, que conduzia discussão, indagou à dupla responsável pela elaboração do planejamento sobre como pensavam em desenvolver as atividades. Respondendo à pergunta, os estudantes passaram a relatar diversas atividades: contar a história do maracatu, trazer o mapa para localizar o estado de Pernambuco, onde o maracatu é uma tradição; apresentar os instrumentos musicais utilizados por meio de imagens; apresentar alguns passos da dança. Depois, sugerir às crianças a encenação de passagens da história, como: a coroação da rainha e o pagamento com moedas ao vigário para fazer essa coroação; a dança; o uso de fantasias para o cortejo e a festa. Em seguida, o professor João indagou aos estudantes sobre como pensaram em inserir o lúdico nas atividades, como organizar as atividades de forma que as crianças quisessem participar.

Nessa passagem, observamos que o professor João indaga aos alunos que compõem a dupla que ministrará a aula como eles pensaram realizar as atividades e eles responderam indicando ações que consideravam pertinentes à história do maracatu. O professor identifica, na fala dos alunos, certa dificuldade em planejar uma proposta lúdica direcionada às crianças pequenas. Questiona, então, sobre como fariam para inserir o lúdico nas ações propostas, um aspecto central nas atividades desenvolvidas na brinquedoteca. A indagação do professor propicia aos estudantes condições de refletir sobre o planejamento e as concepções que têm sobre as crianças.

Em consonância com documentos oficiais norteadores da educação infantil, a PNEE-PEI aponta como fundamental a dimensão lúdica das práticas educativas e enfatiza: “[...] o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças” (BRASIL, 2008, p. 16).

Conforme os estudantes mencionaram, suas experiências com crianças pequenas e, também, com aquelas que apresentam deficiência e transtornos eram muito limitadas, o que dificultava pensar uma proposta educativa adequada para essa faixa etária, considerando suas singularidades, mesmo com leituras e discussões anteriormente feitas sobre a temática. Compreendemos, assim, que se colocar diante da tarefa de planejar uma aula para essas crianças implica não só reportar-se a conhecimentos adquiridos no curso, mas também articular esses conhecimentos com outros saberes sobre



as crianças e as ações educativas desenvolvidas na brinquedoteca. É preciso ainda estar atento à postura de um professor de crianças pequenas, o qual, ao mesmo tempo em que as observa, orienta-as e brinca com elas.

As dificuldades encontradas por professores que atuam na educação infantil em implementar uma prática educativa permeada pela dimensão lúdica são apontadas por Andrade (2004) e Cerisara (2002). Os autores chamam a atenção para a necessidade de se investir na abordagem dessa temática em cursos de formação, propiciando condições para que os participantes discutam sobre o assunto, mas, também, vivenciem situações lúdicas e (re)descubram essa dimensão em suas próprias vidas. Para isso, no que tange à formação inicial, a articulação entre os conhecimentos e as práticas abordadas em diferentes disciplinas que compõem o currículo do curso é fundamental, de maneira a fornecer o suporte necessário para as elaborações dos estudantes.

Entendemos que a indagação do professor propicia à dupla que está responsável pelo planejamento da aula e aos demais estudantes condições para que eles reflitam coletivamente – e no desenvolvimento de suas próprias intervenções educativas – sobre a docência, a prática pedagógica direcionada a crianças pequenas e a dimensão lúdica nas aulas de Educação Física.

A observação e as orientações do professor durante a intervenção educativa

As duas disciplinas também permitem a muitos graduandos o primeiro contato com crianças público-alvo da educação especial. Assim, colocam-se para eles o desafio de conhecer as crianças em suas singularidades e especificidades, identificar os objetivos, conhecimentos, saberes e habilidades apropriados à prática educativa desenvolvida com elas e para elas. Além disso, possibilitam-lhes planejar e desenvolver ações pedagógicas pertinentes.

Conforme apontam Gatti *et al.* (2019, p. 41), a prática educativa demanda do professor uma série de conhecimentos, saberes e modos de intervir, “[...] compreendendo contextos específicos e diversidades, considerando aspectos do desenvolvimento cognitivo, social e emocional desses alunos/estudantes e os conteúdos a serem ensinados [...]”.



As análises indicam que, no enfrentamento desse desafio, uma das estratégias frequentemente utilizadas pelos estudantes é a observação das intervenções realizadas pelos professores e colegas mais experientes. Em resposta a uma indagação do professor João, durante um dos momentos de avaliação das intervenções, o estudante Lúcio respondeu: “Eu fiquei observando primeiro. Eu achei a sua intervenção no túnel com a criança com autismo muito rica. Eu só pensaria em entrar e sair dele”.

Durante os momentos de observação, os licenciandos podem ocupar outro lugar, que não é mais o de aluno, mas talvez ainda não seja o de professor, no processo formativo. É um lugar que lhes permite rever posições, ampliar os conhecimentos, surpreender-se com as possibilidades de ação pedagógica e com as potencialidades das crianças, como evidenciado no comentário do estudante Vinícius:

Quando a professora Isabel pegou aquele tecido grande para trabalhar com o Augusto, eu pensei que não ia dar certo. Mas eu me surpreendi. Eu vi que ele se enrolou todo no tecido, deitou-se em cima e rolou, apreciava o tecido subindo e descendo no corpo dele.

Observar implica deter-se com atenção em um dado fenômeno, olhar para ele dissecando-o, identificando seus diversos componentes, dar-se conta de elementos que não havia percebido antes. Nesse caso, o movimento de observar de Vinícius parece envolver uma ação que é individual, mas também coletiva, a partir do momento em que ele compartilha com o grupo sua experiência. Como ação coletiva, vai se constituindo no encontro de muitas vozes: dos colegas, dos professores e dos autores que leu durante o curso, entre outras. Assim, conhecimentos, saberes e práticas vão se delineando e se solidificando nesse processo.

Outro aspecto a ser destacado sobre a apreensão desses conhecimentos, saberes e modos de intervir dos estudantes no ambiente educativo é o acompanhamento mais próximo do professor em situações em que os brinquedistas atuam com as crianças com autismo. As análises indicam que a ação do professor que acompanha os estudantes é muito importante,



porque fornece esclarecimentos, orientações pontuais e em tempo real no que concerne à intervenção educativa com a criança com autismo.

Porém, essas orientações ocorrem em uma perspectiva processual. Diferentes depoimentos dos estudantes evidenciam que encontrar as formas mais apropriadas de aproximação e interação com a criança com autismo se constitui em um processo que se desenvolve ao longo dos atendimentos, na vivência com essa criança no transcorrer do tempo possível na brinquedoteca e na reflexão sobre a própria atuação.

Para aprofundar essa discussão, vamos focar, a seguir, alguns dos relatos e depoimentos de um brinquedista e de uma professora durante as intervenções. As narrativas dizem respeito aos primeiros seis encontros em que o brinquedista atuou com um menino com autismo que denominaremos como Marcelo. Os primeiros contatos do brinquedista Israel com a criança foram de conhecimento um do outro e de aprendizado para ambos, como podemos observar no registro do relatório da professora Helena (28-8-2019):

O brinquedista realiza as vontades de Marcelo em grande parte do tempo, mostrando-se condescendente em ações da criança que, na maior parte das vezes, necessitariam de limites. Isso parece gerar uma regressão no comportamento do menino. Um exemplo foi o momento em que o pequeno Marcelo pegou uns brinquedos, bem pequenos, e os colocou dentro da boca e olhou na direção do brinquedista e, quando Israel demonstrou ter visto tal feito, Marcelo sorriu e saiu correndo, como se esperasse que ele o perseguisse. Com receio de que o menino engolisse os objetos, o brinquedista correu atrás dele. Embora eu já o tivesse advertido desse comportamento desafiador de Marcelo, que parecia estar testando-o, o brinquedista parecia não se sentir seguro ou não saber como se colocar diante dele naquele dia.

As atividades da brinquedoteca constituem-se na primeira experiência educativa com crianças com autismo para Israel e isso se reflete em suas ações. Observamos, pelo relato da professora, que ela compartilhava com ele o atendimento a Marcelo, pois as primeiras intervenções do brinquedista ainda indicam um esforço de conhecer a criança. Nas primeiras aulas das duas disciplinas, foram apresentadas informações e orientações gerais sobre as crianças e os objetivos do trabalho a ser realizado com elas. Durante os



atendimentos, inicialmente, o estudante, de modo geral, mais observa a intervenção educativa realizada por professores e colegas mais experientes do que intervém. Contudo, mesmo com essas ações, Israel ainda necessitou de mais tempo para conhecimento da criança e da proposta do projeto. Suas primeiras iniciativas de interação e estímulo à brincadeira da criança são marcadas por ações que se distanciavam um pouco do trabalho educativo que vinha sendo realizado com Marcelo até aquele momento.

Estudos sobre o professor iniciante têm apontado as dificuldades enfrentadas por esses profissionais nos primeiros anos de profissão (FREITAS, 2002; PAPI, 2018). Entre elas, encontram-se o pouco conhecimento do ambiente educativo e das práticas instituídas nesses espaços, dos alunos e das ações educativas mais apropriadas ao seu aprendizado. No caso de crianças com diagnóstico de autismo, essas questões talvez sejam percebidas como maiores, uma vez que as manifestações da síndrome são muito distintas, exigindo do profissional um esforço específico para conhecer cada criança.

Diante das ações dissonantes de Israel em relação ao trabalho que vinha sendo desenvolvido, a professora que acompanhava mais de perto essas ações começa a fazer comentários mais pontuais sobre a relação entre o brinquedista e Marcelo, orientando-o na direção de uma intervenção mais consonante com a proposta do projeto de extensão. O retorno a essa orientação vai ocorrendo aos poucos, na medida em que o estudante vai conhecendo mais a criança e se sentindo mais seguro para intervir:

Nesse dia, observei que o brinquedista estava mais disponível a aprender do que nas outras vezes, o que favoreceu muito o transcorrer das ações realizadas com a criança. Ele me perguntou várias vezes sobre suas ações ao abordar a criança. Pareceu mais observador ao me acompanhar nas intervenções. Nos instantes em que estive bem próximo a nós, mostrou-se muito presente no contato com Marcelo (HELENA - professora, 12-9-2019).

Paulatinamente, Israel vai compreendendo o modo de ser da criança e assumindo uma postura que favorece o próprio envolvimento de Marcelo nas atividades lúdicas.



O Marcelo quer os brinquedos que gosta só para ele. Na sala de ginástica, ficou gritando porque queria sair do espaço e depois porque queria entrar em uma sala em que havia estudantes trabalhando. A professora foi me ensinando que não devo dar tanta corda quando ele sai dos limites (ISRAEL - brinquedista, 12-9-2019).

Na medida em que Israel vai encontrando formas mais apropriadas de interagir com Marcelo, de mediar a relação entre ele e as outras crianças e de potencializar sua brincadeira, vai se surpreendendo com o efeito de sua prática e também se sente mais estimulado para intervir: “Eu fiquei surpreso com o bom comportamento de Marcelo. Quero aprender a agir para isso acontecer sempre” (ISRAEL, brinquedista, 12-9-19). Acompanhando e intervindo na relação entre o estudante e o menino com autismo, encontra-se a professora, que fornece um retorno em tempo real às suas ações e dúvidas:

Sempre que possível, forneço a Israel pequenas e rápidas instruções ao longo dos atendimentos e, nesse momento, ele denota segui-las à risca, o que, na minha compreensão, tem aumentado gradativamente a aproximação entre o brinquedista e Marcelo (HELENA - professora, 19-9-2019).

Ao ser solicitado a tecer alguns apontamentos sobre a criança acompanhada, em uma reunião posterior aos atendimentos, Israel comentou que as orientações dadas pelo grupo para lidar com a criança auxiliaram a sua atuação. Contudo, ressaltou que, além disso, fortaleceram-no como brinquedista as orientações dadas pela professora Helena: “Essas orientações na hora em que as dificuldades acontecem na intervenção com Marcelo esclarecem muitas dúvidas e dão maior segurança para lidar com ele” (ISABEL - professora, 28-9-2019).

Discorrendo sobre as dificuldades enfrentadas por professores iniciantes na área de educação especial, Papi (2018) aponta o papel que os colegas mais experientes têm na continuidade do processo formativo desses profissionais, auxiliando na compreensão da organização escolar e de ações educativas mais específicas com as crianças público-alvo da educação especial. O acompanhamento e orientações de profissionais mais experientes àquele que inicia a prática educativa com essas crianças fornecem-lhe segurança para intervir e incentivo para movimentos mais criativos nos processos de ensino e



de aprendizagem. Diante disso, entendemos que o modo de organização das duas disciplinas tem contribuído para o processo formativo de Israel.

(Re)ver a própria intervenção educativa em espaços coletivos de discussão

Olhar-se no espelho, identificar potencialidades dos modos próprios de se colocar e agir diante da criança, especialmente daquela que tem uma deficiência, são alguns aspectos que emergem dos enunciados dos estudantes nos momentos de estudo, avaliação e planejamento das intervenções. Segundo Pimenta (1999), esse movimento formativo é crucial no processo de constituição do professor e nossas análises têm sublinhado que ele também é multifacetado, demandando um projeto de formação inicial consistente e comprometido com a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças e jovens.

Como já foi comentado, os estudantes que cursam as duas disciplinas devem se organizar em duplas para ministrar uma ou duas aulas durante os atendimentos na brinquedoteca. O foco dessas aulas é, principalmente, o momento dirigido coletivo, que dura, em média, 20 minutos e é projetado com o auxílio de um dos professores. Esse é o momento em que os estudantes têm o desafio de planejar e desenvolver uma intervenção em que as crianças com autismo participem das atividades, juntamente com seus colegas sem deficiência. Além desse desafio, coloca-se outro, que diz respeito à autoavaliação dessa intervenção no grupo e à avaliação por parte de professores e colegas da disciplina.

No encontro para estudos que sucedeu ao atendimento da brinquedoteca cujo tema foi o maracatu, estudantes e professores discutiram sobre as atividades planejadas e realizadas pela dupla de graduandos, as quais deveriam envolver todas as crianças. O foco da discussão foi o planejamento e desenvolvimento da aula, bem como a participação das crianças com autismo nas atividades. Ao serem indagados por um dos professores sobre como viram a aula, o estudante Mauro (26-9-2019) relatou:



Foi muito difícil! Você acha que está tudo preparado e na hora tudo muda e você não sabe direito o que fazer. Antes eu fiquei gravando tudo o que eu ia falar para as crianças, mas na hora elas começaram a conversar comigo e eu fui esquecendo o que eu ia falar [...]. Eu tentava dar espaço para elas falarem e, ao mesmo tempo, eu ficava com medo de ir cortando a fala delas [...]. Eu achei que elas não sabiam nada e percebi que elas sabem muito mais do que a gente acha que elas sabem [...]. Alguns meninos com autismo não participaram da primeira parte da aula e ficaram se movimentando pela brinquedoteca. Quando eles passavam perto, minha atenção ia toda para eles e eu me esquecia do que tinha planejado [...]. Na hora do cortejo, eu acho que poderíamos ter incluído mais música ou atividades para as crianças não ficarem só repetindo Maracatu-tu-tu.

O relato de Mauro é bastante representativo de outras narrativas de estudantes a respeito das primeiras intervenções na brinquedoteca, inclusive de seu colega que planejou e ministrou a aula junto com ele, Paulo. Mauro comenta sobre a ansiedade em frente à primeira intervenção dirigida coletiva, o receio de não saber como agir, a surpresa diante do retorno das crianças e um certo desconcerto perante os modos de envolvimento das crianças com autismo nas atividades.

Momentos como esses são fundamentais nos processos formativos dos futuros professores, de modo a propiciar, entre outros aspectos, o colocar-se em análise, (re)ver a própria ação educativa em uma perspectiva questionadora, que permita ao licenciando uma postura investigativa em relação ao próprio fazer, alicerçada nos conhecimentos abordados nas diferentes disciplinas do curso. Gatti *et al.* (2019, p. 187) afirmam:

É importante promover oportunidades para que os professores testem seus conhecimentos teóricos, exigindo que, em alguns momentos, seus princípios sejam explicitados e revistos e que diferentes saberes sejam mobilizados para que haja uma profunda compreensão da complexidade da atividade docente.

Durante os relatos e análises de Mauro e de Paulo, os professores participam, complementando seus enunciados, esclarecendo dúvidas e orientando os estudantes a respeito da forma mais apropriada de intervir. A avaliação da aula ministrada ocorre em um ambiente em que os estudantes parecem sentir confiança no grupo para manifestar suas dúvidas, inseguranças e contentamento com algumas passagens da aula, ainda que tenha sido uma



experiência difícil para ambos. Ao mesmo tempo, eles têm a oportunidade de novas aprendizagens a partir das orientações dos professores e contribuições dos colegas.

A relação de confiança é um aspecto importante na constituição de grupos de professores que se reúnem para estudar e debater a respeito do próprio trabalho, conforme aponta Fontana (2000). Quando os estudantes se reportam às suas experiências formativas com crianças com autismo, (re)vendo e analisando intervenções realizadas, sob a orientação de docentes, em um ambiente acolhedor, estabelece-se um espaço fértil para a revisão de concepções a respeito dessas crianças, de práticas educativas inclusivas e da escola como um espaço que deve ser acessível a todos. Os debates instaurados permitem a referência a conhecimentos abordados em outras disciplinas, os quais podem subsidiar as reflexões e a ampliação dos conhecimentos, saberes e modos de interagir e atuar com crianças com autismo na escola.

As discussões realizadas no grupo ainda propiciam um enfoque às potencialidades dos próprios estudantes e valorização de ações de forma a desenvolver práticas educativas inclusivas, um aspecto que, segundo Fiorini e Manzini (2016), contribui para os processos formativos em educação especial.

Ao ser indagado sobre como pensou em criar estratégias para incluir as crianças com autismo nas atividades, Mauro (26-9-2019) respondeu:

Pensando nas crianças com autismo durante o planejamento, eu fiquei com um pouquinho de receio na hora de contar a história do Maracatu. Eu pensei: 'Como vamos fazer para eles entenderem? Eles não vão prestar a atenção em nós o tempo todo'. Nós conversamos e pensamos em adequar a linguagem, falar de forma mais lúdica, usar menos palavras, usar materiais que as crianças com autismo gostam, conforme sugeriu a professora Gisele. Elas não participaram da primeira parte, mas, na hora do cortejo, com o tecido colorido cobrindo as crianças sem deficiência, fantasiadas e o batuque do tambor, elas começaram a surgir do nada e, do jeito delas, participaram do passeio em volta da brinquedoteca! – falou Mauro eufórico. Eu quase peguei na mão do Osvaldo [menino com autismo] para incentivar mais ele a acompanhar o cortejo!



Observamos que, mais uma vez, a dupla se surpreende com o desempenho das crianças. Nesse momento, foram as crianças com autismo que, aparentemente desinteressadas das atividades dirigidas coletivas (mesmo com tentativas de adequar a linguagem da história para elas), participaram da atividade do cortejo, que consistiu em um passeio com as crianças fantasiadas em volta da brinquedoteca, cantando ao som do batuque de um tambor.

Em diferentes momentos de discussão entre os professores e os estudantes, é possível constatar que os estudos e movimentos de intervenção na brinquedoteca propiciaram aos licenciandos ampliar sua compreensão sobre as potencialidades das crianças com autismo para se engajarem nas atividades lúdicas. Essas experiências alargaram seu repertório de brincadeiras e expressão corporal, com o desenvolvimento de intervenções educativas considerando seus interesses e singularidades. Conforme relatam muitos estudos desenvolvidos na área (FARIA; CAMARGO, 2018; FERNANDES; COSTA FILHO; IAOCHITE, 2019; FIORINI; MANZINI, 2016), essa compreensão das potencialidades dos alunos com autismo, por parte do licenciando e do professor, e também de seu próprio papel no aprendizado desses alunos tem sido um grande desafio nos cursos de formação inicial e continuada.

A discussão realizada neste texto aponta as contribuições que disciplinas que compõem a dimensão prática dos currículos dos cursos de licenciatura podem trazer para a formação do futuro professor, desde que alicerçadas em princípios e referenciais teóricos consistentes. Dessa forma, criar condições para que os estudantes possam assumir tarefas educativas, acompanhados de perto por docentes do curso, discutir com colegas e professores sobre sua intervenção educativa, o planejamento e a avaliação do trabalho realizado, em um ambiente de acolhimento, partilha e de construção coletiva da prática pedagógica, traz contribuições significativas para sua formação inicial, sobretudo no que tange a uma perspectiva inclusiva.

Entretanto, é importante ressaltar que a abordagem dessas disciplinas deve ir além de uma perspectiva puramente pragmática e tecnicista para que



possam efetivamente contribuir para uma formação consistente dos futuros professores.

Além das considerações de Pimenta (2002) sobre a formação do professor, vale mencionar algumas contribuições de Gatti *et al.* (2019) a esse respeito. Após analisar vários estudos sobre formação de professores, as autoras concluem que, para além de treinar esses profissionais, os projetos de formação devem prepará-los para:

[...] raciocinar profundamente sobre seu ensino, o que implica que a formação docente deve operar com concepções e premissas que guiem as ações do futuro docente que precisa aprender a usar sua base de conhecimento para as suas escolhas e ações didáticas (GATTI *et al.*, 2019, p. 226).

Considerações Finais

A abordagem dos modos de organização de disciplinas de um curso de licenciatura em Educação Física, as quais visam a propiciar condições para que os acadêmicos do curso ampliem seus conhecimentos e saberes sobre os alunos público-alvo da educação especial e os processos de ensino e aprendizagem em contextos inclusivos, levou-nos à análise das atividades desenvolvidas em duas disciplinas que perpassam pela prática como componente curricular no projeto pedagógico do curso.

A análise apontou que o modo de organização dessas disciplinas tem trazido contribuições para a formação de professores em uma perspectiva inclusiva. Entre outros aspectos, elas permitiram aos licenciandos: uma compreensão mais aprofundada da dimensão lúdica e inclusiva da prática educativa com crianças pequenas; a observação da prática de professores ou colegas mais experientes e as orientações do docente durante a intervenção educativa; bem como a análise da própria intervenção educativa em espaços coletivos de discussão.

Como aspectos centrais do modo de organização dessas disciplinas, é possível destacar: a articulação entre atividades em que os acadêmicos podem vivenciar experiências de intervenção e refletir sobre elas, por meio do estudo, do debate coletivo e da inter-relação entre os conhecimentos e saberes que circulam nesses debates e os de outras disciplinas cursadas pelos estudantes.



A perspectiva interdisciplinar é pré-requisito para que essas disciplinas possam contribuir para os processos formativos dos licenciandos, propiciando-lhes o reconhecimento das diferenças entre as pessoas, a apropriação dos conhecimentos e saberes próprios da área do curso e a aquisição/constituição de modos de intervenção pedagógica comprometidos com a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças e jovens.

Referências

ANDRADE, C. J. Vamos dar a meia volta, volta e meia vamos dar: o brincar na creche. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (org.). **Educação infantil: muitos olhares**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP n. 9, de 8 de maio de 2001**. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 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. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **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: 25 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

CERISARA, A. B. De como papai do céu, o coelhinho da páscoa, os anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu! In: KISHIMOTO, T. M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

DREY, R. F.; GUIMARÃES, A. M. M. Reflexões sobre a formação inicial e a constituição da profissionalidade docente. **D.E.L.T.A.**, v. 32, n. 1, p. 23-44, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v32n1/0102-4450-delta-32-01-00023.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2019.

FARIA, P. M. F.; CAMARGO, D. As emoções do professor frente ao processo de inclusão escolar: uma revisão sistemática. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 24, n. 2, p. 217-228, abr./jun. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000200217. Acesso em: 24 ago. 2019.



FERNANDES, M. M.; COSTA FILHO, R. A.; IAOCHITE, R. T. Autoeficácia docente de futuros professores de educação física em contextos de inclusão no ensino básico. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 25, n. 2, p. 219-232, abr./jun. 2019. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382019000200219. Acesso em: 24 ago. 2019.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Dificuldades e sucessos de professores de educação física em relação à inclusão escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 1, p. 49-64, jan./mar. 2016. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000100049. Acesso em: 24 ago. 2019.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREITAS, M. N. C. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 155-172, mar. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a06n115.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2019.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. E-book. Brasília: Unesco, 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

OLIVEIRA, L. P.; ORLANDO, R. M. Matrizes curriculares de licenciaturas da UFSCar: um olhar voltado para a inclusão escolar? In: POKER, R. B.; MARTINS, S. E. S. O.; GIROTO, C. R. (org.). **Educação inclusiva: em foco a formação de professores**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

PAPI, S. O. G. Desenvolvimento profissional de docentes iniciantes na educação especial. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 747-770, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n2/2175-6236-edreal-43-02-747.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 41-60, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1550/155021076004.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.



TERRA, R. N.; GOMES, C. G. Inclusão escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 45, p. 109-124, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313128573008.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990.

SOBRE OS AUTORES

IVONE MARTINS DE OLIVEIRA

Professora Doutora do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

JOSÉ FRANCISCO CHICON

Professor Doutor do Departamento de Ginástica, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo.

EMILENE GOMES MONTEIRO

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

GABRIELA DE VILHENA MURACA

Professora pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada (CFED/UFES).



O fio e os nós na tecitura do trabalho colaborativo na Educação Especial

Isabel Matos Nunes¹

Márcia Alessandra de Souza Fernandes²

Mariza Carvalho Nascimento Ziviani³

37

Resumo: O presente texto problematiza as inter-relações estabelecidas entre os profissionais que atuam com os estudantes público-alvo da educação especial, na rede municipal de São Mateus-ES, no que tange ao trabalho colaborativo. Possui como referência teórica os conceitos de figuração e interdependência definidos por Norbert Elias. Objetivamente, tece reflexões sobre as experiências e práticas de ensino colaborativo dos professores de educação especial, a partir dos dados elaborados no contexto da pesquisa intitulada "Interdependência e colaboração em contextos escolares inclusivos" (ZIVIANI, 2016), que trilhou o eixo da pesquisa qualitativa, delineada sob a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica (JESUS, 2008). Analisa a concepção de trabalho colaborativo no discurso dos profissionais da escola, e discute como esses se articulam com os fios do discurso político e acadêmico, constituindo um tecido de múltiplos sentidos e experiências.

Palavras-chave: Educação Especial. Trabalho Colaborativo. Interdependência.

The thread and the knots in the fabric of collaborative work in Special Education

Abstract: The present article problematizes the interrelationships established amongst the professionals that work with the students who are the target of special education, in the educational municipal grid at São Mateus-ES, in what concerns the collaborative work. It has as theoretic reference the concepts of figuration and interdependency defined by Norbert Elias. Objectively, it analyzes experiences and practices of collaborative teaching of special education teachers, based on the data elaborated in the context of the research entitled "Interdependence and collaboration in inclusive school contexts" (ZIVIANI, 2016). The methodological path covered the axis of qualitative research, delineated from the theoretical-methodological perspective of collaborative-critical research-action (JESUS, 2008). It presents the concept of collaborative work in the discourse and practices of school professionals, and discusses how these articulate with the threads of political and academic discourse, constituting a fabric of multiple senses.

Key words: Special Education. Collaborative Work. Interdependence.

¹ E-mail: bel_mnunes@hotmail.com

² E-mail: marciaasf@bol.com.br

³ E-mail: mariza.cnz@gmail.com



Pontos iniciais: os fios que nos aproximam

Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro; de um outro galo que apanhe o grito de um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos.

(João Cabral de Melo Neto)

O interesse em debruçarmo-nos sobre o presente texto dá-se pelos vários elementos que nos aproximam: o mesmo *lócus* de pesquisa – a rede municipal de educação de São Mateus/ES –, o mesmo eixo norteador – educação especial na perspectiva inclusiva – e, também por termos assumido em nossas análises, os pressupostos teóricos estabelecidos por Norbert Elias (1897-1990). Nosso esforço, neste trabalho, parte da tentativa de buscar compreender um pouco mais sobre as questões que alimentam nossos estudos, procurando refletir sobre como unidades interdependentes, das mais simples às mais complexas, conformam uma realidade específica.

Assim, nossa reflexão organiza-se a partir de reflexões que buscam compreender como acontecem as inter-relações e o trabalho colaborativo entre os professores da base comum e os professores da modalidade de Educação Especial, em uma escola da rede municipal, da cidade de São Mateus-ES. Especificamente, perguntamos: Como estabelecer práticas de colaboração em contextos escolares marcados por modelos fragmentados de organização?

Nossa indagação e as reflexões dela advindas assumem a perspectiva teórica elaborada por Norbert Elias (1994, 2001a) ao sustentar que o comportamento dos indivíduos poderá ser mais satisfatoriamente entendido, quando vinculado à compreensão das configurações e teias de interdependência estabelecidas entre os indivíduos, nas suas mais diversas conexões da vida. Ao assumimos os pressupostos eliasianos sobre interdependência e configuração social, entendemos ser necessário observar mais de perto as relações estabelecidas entre todos os indivíduos que compõem uma configuração pesquisada. Deste modo, temos a compreensão de que os indivíduos estão interligados pela própria existência humana visto que “[...] dizer que os indivíduos existem em configurações significa dizer que o



ponto de partida de toda investigação sociológica é uma pluralidade de indivíduos, os quais, de um modo ou de outro, são interdependentes” (ELIAS e SCOTSON, 2000, p. 184).

Sob tal entendimento, refletimos sobre as experiências e práticas de ensino colaborativo dos professores de educação especial, percorrendo o caminho metodológico da pesquisa qualitativa, delineada sob a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica (JESUS, 2008), que compreende que os participantes do processo de uma pesquisa constituem o pesquisador coletivo.

Esse pesquisador coletivo constitui um grupo restrito, ou mais amplo, de indivíduos envolvidos com as reflexões e a compreensão das práticas e situações do cotidiano e das relações do próprio grupo; num movimento reflexivo-crítico, tal pesquisador experimenta situações que provocam “[...] atitude de aceitação e acolhimento dos nossos saberes profissionais, mas também dos possíveis e impossíveis do outro [...]” (JESUS, 2008, p. 148).

Nesse sentido, analisamos os dados produzidos no cotidiano de uma escola de ensino fundamental – anos iniciais, do município de São Mateus ES, valendo-nos da observação *in loco*, conjugada à aplicação de questionário semiestruturado. Atentas aos desafios e tensões ali vividos, permitimo-nos construir individual e coletivamente novos/outros significados para a compreensão do trabalho colaborativo na educação especial e os apontamentos resultantes de nossas reflexões coletivas poderão contribuir para potencializar outros movimentos nas práticas escolares. Para o presente texto, nos apropriamos das narrativas de 3 professoras participantes da pesquisa, aqui denominadas pelos nomes fictícios de Maria (docente da sala de aula), Joana (professora de AEE) e Ana (professora na função de supervisão escolar).

Partimos do pressuposto de que a educabilidade da pessoa com deficiência, como proposta viável nos contextos escolares, à luz da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), demanda problematizar as relações de interdependência a fim de se constituir práticas mais coletivas e de colaboração entre todos os sujeitos



envolvidos e, a nosso ver, com o protagonismo dos profissionais do ensino, sejam eles os professores da base comum ou os professores especialistas da educação especial. Sobre esse aspecto, elementos da Sociologia Figuracional, conforme elaborada por Elias (2011), ajudam-nos a pensar sobre a Educação Especial, especificamente na reflexão do trabalho colaborativo.

Para tanto, apresentamos excertos da pesquisa empírica no que tange ao trabalho colaborativo, sublinhando a possibilidade e a relevância das pesquisadoras mergulharem no fluxo histórico do grupo, para entenderem o enredamento dos fios ali tecidos.

Sob as lentes elisianas, os fios do trabalho colaborativo

Assumindo a perspectiva da Sociologia Figuracional, destacamos dois conceitos centrais na obra de Norbert Elias, que fundamentam nossas reflexões sobre o trabalho colaborativo na modalidade de Educação Especial: interdependência e figuração. Na sequência, dialogamos com outros pesquisadores da área sobre o conceito de trabalho colaborativo a fim de tecer nossas reflexões.

Uma questão central na obra “O processo civilizador” (ELIAS, 2011) refere-se à noção elisiana de que o comportamento das pessoas poderá ser mais satisfatoriamente entendido, quando vinculado à compreensão das configurações e teias de interdependência de variados tipos, como famílias, escolas, cidades e outros.

[...] A rede de interdependências entre os seres humanos é o que os liga. Elas formam o nexa do que é aqui chamado configuração, ou seja, uma estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes. Uma vez que as pessoas são mais ou menos dependentes entre si, inicialmente por ação da natureza e mais tarde através da aprendizagem social, da educação, socialização e necessidades recíprocas socialmente geradas, elas existem, poderíamos nos arriscar a dizer, apenas como pluralidades, apenas como configurações. Este o motivo por que, conforme afirmado antes, não é particularmente frutífero conceber os homens a imagem do homem individual. Muito mais apropriado será conjecturar a imagem de numerosas pessoas interdependentes formando configurações (isto é, grupos ou sociedades de tipos diferentes) entre si [...] (ELIAS, 1994, p. 249).



Nesse sentido, configura-se a escola, espaço em que as interdependências se tornam cada vez mais explícitas, e os sujeitos, profissionais, cada um em suas diferentes funções, ou seja, em suas individualidades, se socializam e se constituem interdependentes, objetivando ações que favoreçam a proposta da educação. Essa pluralidade de pessoas dá-se, em Elias, no que se denomina "figuração" ou "configuração". Elias (1994, p. 35), explica esse conceito, comparando com a forma que os fios se ligam a uma rede,

A forma do fio individual se modifica quando se alteram a tensão e a estrutura da rede inteira. No entanto, essa rede nada é além de uma ligação de fios individuais; e, no interior do todo, cada fio continua a constituir uma unidade em si; tem uma posição e uma forma singulares dentro dele.

As formas como os grupos humanos se organizam são singulares e codeterminadas pelo conhecimento que cada grupo detém. Sob o efeito da descrição, a relação entre o professor do ensino comum e o professor especialista em Educação Especial pode ser entendida como uma associação em que, como ocorre com os fios à rede, cada profissional, em sua função, se modifica, podendo, assim, modificar toda a estrutura dos espaços escolares. Cada um seria como um fio que, ao entrelaçar-se aos outros, formaria uma nova estrutura, a rede, que é a junção de diferentes fios, e constituiria a nova configuração, que seria a reunião de diferentes pessoas.

Como no tecido de uma rede, os nós que constituem o ensino colaborativo resultam da amarração entre os fios que são os dois grupos de professores: os da base regular e os da modalidade de educação especial, mas que dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos adotados no ensino de um grupo heterogêneo de estudantes (FERREIRA; *et al.*, 2007).

Para Mendes (2006), a proposta do ensino colaborativo surgiu como alternativa aos modelos educacionais existentes – sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais – visando, também, responder às demandas das práticas de inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial.



Nessa perspectiva, ao refletirem sobre o trabalho colaborativo, estudos como o de Mendes e Vilaronga (2014), Pinto e Leite (2014), entre outros, enfatizam que é preciso discutir na escola questões relacionadas ao tempo de planejamento em comum entre o professor do AEE e o professor da sala regular, assim como é necessário refletir sobre as concepções de ensino e aprendizagem e uma série de outros assuntos relacionados, como: adaptações curriculares; organização e distribuição de tarefas e responsabilidades; diferentes concepções de avaliação; experiências em sala de aula; organização do espaço educacional; acompanhamento do progresso de aprendizagem dos estudantes; Plano Educacional Individualizado, entre outros aspectos.

O estudo de Pinto e Leite (2014) enfatiza que o trabalho colaborativo é fortemente influenciado pela concepção de aprendizagem, razão pela qual é fundamental que a vivência de processos colaborativos seja acompanhada de formação continuada. Sobre essa mesma temática, Mendes (2014), ao analisar práticas de ensino colaborativo dos professores de educação especial em um município paulista, identificou experiências de coensino em diferentes estágios. Quanto aos fatores que podem contribuir para essa realidade na escola, observou que o ensino colaborativo não depende somente dos profissionais da escola, mas de toda uma mudança histórico e cultural, principalmente no que se refere à imagem de que os profissionais da modalidade sejam os *experts* e que entrariam na sala de aula somente para realizar um trabalho individualizado.

Escola: fios interligados?

Valemo-nos da ideia das redes de interdependência (ELIAS, 2001b) que compreende que os indivíduos estão ligados uns aos outros por um fenômeno de dependência recíproca. Tal compreensão nos ajuda a entender que a dinâmica da escola e do trabalho docente colaborativo se configura a partir de uma grande rede de interdependência. Sob a compreensão dessa rede, visualizamos um intrincado jogo de relações e dependências de onde destacamos a figura do professor colaborador como sendo constituído a partir



de uma configuração articulada aos demais professores da base comum e todos os outros profissionais da escola.

Com as lentes eliasianas é possível vislumbrar o contorno das redes de interdependência a partir da percepção de configurações, ou seja, de uma,

[...] formação social, cujas dimensões podem ser muito variáveis, em que os indivíduos estão ligados uns aos outros por um modo específico de dependência recíproca e cuja reprodução supõe um equilíbrio móvel de tensões (ELIAS, 2001a, p. 13).

As formas como os grupos humanos se organizam são singulares e as configurações, grandes ou pequenas, são formadas na coexistência humana e têm a linguagem e o conhecimento como mediadores dessas relações. A partir de Elias, compreendemos que o conceito de configuração se aplica onde quer que se forme uma “rede envolvente de interdependência” (ELIAS, 1994, p. 140); ela expressa a ideia de que os sujeitos possuem abertura e algum grau de autonomia (ainda que nunca absoluta) em relação aos outros com quem se relacionam.

Sobre esse aspecto, no que tange ao trabalho colaborativo docente na escola, percebemos que os profissionais estão interligados, formando configurações específicas nas suas relações diversas. Podemos dizer que os professores regentes de sala de aula compõem uma configuração específica e os professores especialistas compõem outra. Mesmo sendo todos professores, ambos possuem formações e atribuições distintas: o da sala de aula detém o conhecimento da disciplina em que atua, enquanto o especialista deve ter formação voltada para o atendimento educacional especializado, e, nos seus fazeres cotidianos, a partir das relações estabelecidas entre si e além, eles, em algum momento, se aproximam ou se distanciam.

A distinção de formação e atuação torna a escola o espaço em que as interdependências se tornam cada vez mais necessárias. Os sujeitos, profissionais, cada um em suas diferentes funções, ou seja, em suas individualidades, ao buscarem completar ou complementar o seu fazer com o do outro, vão, ao mesmo tempo, estendendo como também tensionando os fios



da rede de interdependência, tornando-a mais robusta ou mais frágil, conforme o nível de articulação que consigam estabelecer.

As inter-relações entre os indivíduos nesses espaços escolares remontam movimentos próprios do processo civilizador, em que as configurações possuem uma dinâmica que compreende lutas e pressões em seus diferentes níveis sendo, ao mesmo tempo, canalizado pela estrutura das configurações e transformado por elas (ZIVIANI, 2016).

As indicações e os conceitos assumidos até aqui nos permitem afirmar que a atuação do professor auxiliar com o professor do ensino comum atinge outros indivíduos e que as inter-relações entre todos os indivíduos impõem a construção e reconstrução de planos e ações, que, aos poucos, poderá promover mudança de perspectiva e de atuação de todo o conjunto.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008) pressupõe que quanto mais articulados pedagogicamente os dois grupos de profissionais estiverem, mais possibilidades de êxito no trabalho e maior possibilidade de aprendizagem para o estudante. Sob tais condições, o conceito de interdependência fica mais óbvio. A fim de melhor apresentar o que entendemos, trazemos a descrição elaborada por Elias sobre uma rede,

Para ter uma visão mais detalhada desse tipo de inter-relação, podemos pensar no objeto de que deriva o conceito de rede: a rede de tecido. Nessa rede, muitos fios isolados ligam-se uns aos outros. No entanto, nem a totalidade da rede nem a forma assumida por cada um de seus fios podem ser compreendidas em termos de um único fio, ou mesmo de todos eles, isoladamente considerados; a rede só é compreensível em termos da maneira como eles se ligam, de sua relação recíproca. Essa ligação origina um sistema de tensões para o qual cada fio isolado concorre, cada um de maneira um pouco diferente, conforme seu lugar e função na totalidade da rede. A forma do fio individual se modifica quando se alteram a tensão e a estrutura da rede inteira. No entanto, essa rede nada é além de uma ligação de fios individuais; e, no interior do todo, cada fio continua a constituir uma unidade em si; tem uma posição e uma forma singulares dentro dele (ELIAS, 1994, p. 35).

A compreensão de que [...] “essa rede de tecido não é nada além de uma ligação de fios individuais [...]” nos faz perceber que a relação entre o



professor do ensino comum e o professor especialista na educação especial resulta de uma “associação” que [...] “se modifica quando se modificam a tensão e a estrutura da rede inteira [...]” (ELIAS, 1994). Nessa “associação” ou rede de interdependência, cada profissional, em sua função, se modifica, podendo, assim, modificar grande parte do fazer escolar, sem deixar de ser quem é; cada um seria como um fio que, ao entrelaçar-se aos outros, formaria uma nova estrutura – a rede – sem, contudo, deixar de ser o fio.

A descrição acima nos permite pensar a escola como o lugar das interdependências, ainda que o autor não estivesse se referindo especificamente à instituição escolar. Se considerarmos apenas aspectos relacionados à sua estrutura organizacional, veremos a dificuldade das interdependências se efetivarem e, exatamente por isso, merecedora de mais considerações.

Almeida (2004) reconhece que o processo de construção de um trabalho a partir da colaboração de todos não é fácil; são poucos os que se permitem a possibilidade de trabalhar em equipe. Para ela, a permissão poderia ocorrer por meio de momentos de formação dos profissionais e que implicaria na “[...] construção de espaços para reflexão crítica, flexibilização e criação de canais de informação nas escolas, alianças e apoios entre os profissionais e implementação de políticas públicas de valorização e formação docente [...]” (ALMEIDA, 2004, p. 244).

Documentos como o relatório “Educação para todos” (BRASIL, 2014) reforça o imperativo da formação em serviço visto que esse documento reforça à escola a necessidade de a todos receber; mais recentemente, tem ganhado cada vez mais ênfase a necessidade de que a escola, além de ser acessível a todos, tenha qualidade. Tais demandas são verdadeiras searas para o campo da reflexão, da formação e da busca de outras possibilidades de construção, uma vez que nesses momentos, os indivíduos “[...] refletem sobre a sua vivência profissional e os problemas que essa mesma prática lhes coloca” (ALARCÃO, 2004, p. 19).

Sobre esse aspecto, ao optarmos pelo percurso da pesquisa-ação colaborativo-crítica, anunciamos sobre a necessidade de um espaço para a



reflexão sobre as práticas empreendidas, em que os envolvidos se constituam coletivamente. Assim, tecemos reflexões e descobertas a partir das narrativas de 3 professoras que nos falam sobre a sensação de incompletude com relação ao trabalho colaborativo. Elas narram sobre as descobertas e sínteses elaboradas no movimento da pesquisa-ação-colaborativa-crítica, por exemplo, sobre quando uma professora comparou as funções de cada uma às peças de “[...] um quebra-cabeça onde existem as peças, mas [que] estas ainda não se encaixam [...]” (PROFESSORA JOANA, Out./2016), e quando um dos sujeitos do grupo percebe que o encaixe das peças aconteceria a partir do trabalho colaborativo – nas palavras de Elias (1994) seria a articulação dos fios na constituição da rede.

A articulação das partes na constituição de algo maior nos remete à concepção de trabalho colaborativo. Uma professora destaca que é “[...] um espaço que oportunize o aluno a desenvolver suas habilidades para garantir o seu aprendizado e isso necessita de que a equipe da escola esteja ajustada, cada um cumprindo seu papel” (PROFESSORA MARIA, Out/2016).

Mais que superar práticas isoladas, reconhecer a dependência e a necessidade de colaboração entre os grupos para o desenvolvimento de práticas para a escolarização de todos é o que deve impulsionar a vinculação dos indivíduos nos espaços escolares. Nesse sentido, muitas questões que emergiram do grupo no curso da pesquisa trouxeram à reflexão questões importantes sobre os limites do trabalho individual e o coletivo na perspectiva do trabalho colaborativo.

A professora Ana considera que a escola procura novas práticas pedagógicas e troca de experiências entre seus pares. Ela compreende que “esses momentos configuram em troca de experiências que são de grande importância para o resultado que buscamos: que é aprendizagem e o sucesso escolar do aluno [...]” (PROFESSORA ANA, Out./2016), entretanto, observa que a troca não é fácil por causa das pessoas que pensam diferente e das muitas resistências.

Ainda no movimento da pesquisa, questões relacionadas ao fator tempo também foram levantadas. A professora Ana observa que as muitas demandas



que chegam à escola são incompatíveis com os seus tempos. Ela afirma que a “[...] a escola tem uma dinâmica muito rápida! [...] Tem os projetos do município, tem os da esfera estadual! [...] E cada profissional tem seus horários, uns trabalham em outras escolas. Não há horário previsto para esta coletividade” (PROFESSORA ANA, Out. /2016)

São muitos os desafios que despontam no cotidiano da escola e que tornam o trabalho colaborativo ainda mais desafiador. Sobre esse aspecto, com base em uma pesquisa que analisou o discurso coletivo das docentes, Pinto e Leite (2014, p. 166) destacam sobre a polissemia no conceito do termo trabalho colaborativo. Em suas palavras,

A análise do discurso coletivo das docentes da escola básica a que este estudo se reporta, revela um conceito polissêmico de TC, atravessado pelo discurso do senso comum (idealizado e sempre positivo), pelo discurso político (colaboração como exigência burocrática e cambiante de acordo com o governo no poder), pelo discurso acadêmico (decorrente de estudos sobre o tema) e pela concretização do real (ressignificado pelos sujeitos no contexto prático).

A constatação sobre a concepção de trabalho colaborativo é a de ser um termo rico de sentidos ainda que vazio de significado. Sendo assim, está à mercê dos ventos que o sopram, seja o senso comum, o discurso político, o acadêmico e muitos outros.

Na tentativa de compreender os discursos tecidos pelos profissionais da escola a partir dos dados sistematizados, percebemos lacunas no trabalho escolar na perspectiva da colaboração, mas também possibilidades, sobretudo quanto à inter-relação. Sobre essa última, reconhecemos que são grandes os desafios quanto à sua efetivação, mas reconhecemos também que quanto maior o entrelaçamento dos fios, melhor será impulsionado o trabalho colaborativo.

Das análises realizadas, destacamos a ideia de coletividade, “[...] compreendendo-a como algo além de um agrupamento de indivíduos [...]” (ZIVIANI, 2016, p.127), como os fios no tecer da rede, que na interdependência com outros, além de fios, são também a própria rede. A autora reconhece, entretanto, “[...] que pensar coletivamente o ‘eu’, o ‘nós’, e o ‘eles’ é um grande



desafio [...]” (p.85), acrescentando sobre uma longa jornada a ser trilhada pela escola no sentido de dar fluxo aos fios que alimentam o trabalho pedagógico na perspectiva inclusiva.

Mais uma vez, a interdependência dos elementos se evidencia e vale repetir que a tensão de “[...] cada fio isolado concorre, cada um de maneira um pouco diferente, conforme seu lugar e função na totalidade da rede [...]” (ELIAS, 1994, p. 35) na elaboração do trabalho colaborativo e a consequente transformação do espaço escolar. Sobre a produção de mudanças numa organização social como é a escola, Canário (2005, p. 99) analisa que ela “[...] implica não apenas mudar a ação individual, mas também o modo de pensar essa ação e, sobretudo, o modo como as ações individuais se articulam, entre si, num quadro de interdependência dos atores.

Nessa direção, entendemos ser necessário (re)conhecer como vão sendo constituídas as inter-relações. Acolher, ceder e sugerir podem se apresentar como estratégias atribuídas em momentos oportunos, numa tentativa de articular e fomentar práticas coletivas em que seja possível reconhecer a interdependência real e necessária entre os indivíduos da figuração escolar.

Trabalho colaborativo: estender fios, tecer manhãs

Ainda que a nossa pergunta inicial continue a reverberar diante do estudo – Como estabelecer práticas de colaboração em contextos escolares marcados por modelos fragmentados de organização, com dinâmicas pedagógicas constituídas em parcelas individuais e temporais? – fazendo fervilhar outras ideias, de uma forma ou de outra, a reflexão até aqui nos provoca a procurar sobre outras possibilidades de práticas de colaboração na configuração escolar em que professores da base comum ou especialistas e demais profissionais estejam engajados, melhor, fortalecidos nas teias de interdependência em uma só meta: garantir condições de aprendizagem a todos os estudantes que a escola procurar.

Entendemos que o trabalho colaborativo deve ser tecido buscando a transformação dos sujeitos e do espaço escolar e que as possibilidades para o



que denominamos de transformação, encontram-se atreladas às interações, que por sua vez, desencadeiam mudanças nas mesmas estruturas sociais, no caso, na estrutura escolar.

Reconhecemos ser esse um processo lento e complexo que exige que cada indivíduo permita-se mudar de posição, fazer e refazer caminhos, comparar, agir e refletir; que de um modo ou de outro, cada um se sinta e se envolva no processo e que tenha consciência de sua condição de fio, mas que também se perceba rede.

A partir de Elias (1994), compreendemos que mesmo em grupo – em que os fios constituem a rede – o homem não perde sua singularidade e por meio do entrelaçamento dos seus fios – nas palavras de Elias – nas “inter-relações estabelecidas” vai constituindo novos fazeres e caminhos no percurso civilizatório. Ainda para o autor, o indivíduo está em formação e mudança constantes, o que significa que, assim como a sociedade, ele não é estático, nem terminado; ele é processo. E nesse longo processo, que mais breve os professores consigam estender seus fios em rede, já que sozinhos, desarticulados não “tece[m] uma manhã”.

E, se sozinhos os galos não tecem uma manhã, a sociologia elisiana tem-nos convocado a elaborar nossas análises sob a perspectiva das interdependências e, sob tal compreensão, temos sido instados a elaborar nossas análises e reflexões procurando nos desvelar de quaisquer juízos de valor, evitando os conceitos próprios do “deveria ser assim” para assumirmos a postura em que buscamos compreender uma realidade, a partir dos elementos e dados que conseguimos perceber e evidenciar. Mesmo assim, procurando permanecer cientes de que outros galos, com outras vozes estejam se juntando para tecerem manhãs, há sempre outros que nos escapam e, indiferente de serem identificados ou não, aprovados ou não, eles seguem trazendo novas manhãs. Com isso, também dizemos acreditar que muitas práticas colaborativas, ainda que não percebidas por estudos e análises, estejam se constituindo, considerando a imensurável possibilidade de inter-relações entre os sujeitos.



Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ALMEIDA, Mariângela Lima de Almeida. **Formação continuada como processo crítico reflexivo colaborativo**: possibilidades de construção de uma prática inclusiva. 2004. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**. Brasília: MEC. SEESP. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 19 de julho. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 19 julho. 2018.

CANÁRIO, Rui. **O que é a escola? Um “olhar” sociológico**. Porto: Porto Editora, Ltda, 2005

ELIAS, N. **A Sociedade dos indivíduos**. Organizado por Michael Schoter; tradução: Vera Ribeiro; revisão técnica e notas Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1994.

ELIAS, N. **A sociedade de corte**: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Zahar, 2001a.

ELIAS, N. **Norbert Elias por ele mesmo**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed. 2001b.

ELIAS, N; SCOTSON, J. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: WVA Ed., 2000.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: Uma história dos costumes. Tradução de Ruy Jungmann. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, v. 1, 1994.

FERREIRA, B.C. (et al.) Parceria colaborativa: Descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. **Revista Educação Especial (UFSM)**, 29, p. 9-22, 2007.

JESUS, D. M. O que impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? In: BATISTA. CR; CAIADO, K.R.M.; JESUS, D. M de. (org.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora mediação, 2008.



MENDES, E. **Colaboração entre ensino regular e especial**: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. Inclusão e acessibilidade. Marília, 2006. p. 29-41.

NUNES, I. M.; BORGES, C. S.; Atendimento Educacional Especializado: Diversos olhares. In: OLIVEIRA, I. M.; RODRIGUES, D.; JESUS, D. M. (Orgs.). **Formação de Professores, Práticas Pedagógicas e Inclusão Escolar**: perspectivas luso-brasileiras. Vitória: Edufes, 2017.

PINTO, C. L. L.; LEITE, C.; Trabalho Colaborativo: um conceito polissêmico. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 19, n. 3, p. 143-170, set./dez. 2014.

ZIVIANI, M. C. N.; **Interdependência e colaboração em contextos escolares Inclusivos**. 2016. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2016.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G.; Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

SOBRE AS AUTORAS

ISABEL MATOS NUNES

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo UFES/CEUNES. Professora do Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES/CEUNES).

MÁRCIA ALESSANDRA DE SOUZA FERNANDES

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo (SEDU) e da Rede Municipal de São Mateus-ES.

MARIZA CARVALHO NASCIMENTO ZIVIANI

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Pedagoga e professora da Rede de Ensino do município de Pinheiros-ES.



Os processos de aprendizagem da criança com autismo: contribuições da perspectiva Histórico-Cultural

Juliane Nascimento dos Santos¹
Rita de Cassia Cristofoleti²

Resumo: O presente estudo está vinculado ao projeto de pesquisa “Educação Inclusiva: um estudo das práticas educativas na escola à luz das contribuições da Perspectiva Histórico-Cultural” sob número de registro de aprovação CAAE 62836116.2.0000.5063 no Comitê de Ética e Pesquisa em seres humanos. Também se relaciona à pesquisa realizada na Iniciação Científica, edital PIBIC 2018/2019 da Universidade Federal do Espírito Santo e se propôs a pesquisar os processos de aprendizagem da criança com autismo nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola municipal de São Mateus/ES, na tentativa de compreender como essa aprendizagem acontece e quais são os recursos utilizados pelos professores para propiciar o ensino dos conhecimentos escolares aos alunos. Fundamenta-se na perspectiva Histórico-Cultural de desenvolvimento humano elaborada por Vigotski (2011/2012) e nas contribuições de sua teoria para a compreensão das peculiaridades de desenvolvimento da criança com deficiência/autismo, na compensação sociopsicológica e no uso de caminhos alternativos e recursos especiais. Espera-se com esse estudo contribuir para a compreensão dos processos de aprendizagem que envolve os alunos com autismo, assim como, contribuir para se pensar em metodologias que propiciem um ensino de qualidade a todos os alunos, levando em consideração suas diferenças constitutivas para um ensino de qualidade na diversidade.

Palavras-chave: Aprendizagem. Autismo. Educação Especial. Ensino.

Learning processes of the child with Autism: contributions of the historical-cultural perspective

Abstract: This study is linked to the research project named “Inclusive education: a study of the educational practices at school, with the historical-cultural perspective contributions”, registered in the Committee of Human Ethics and Research, by the number 62836116.2.0000.5063. It is also related to the Scientific Research, PIBIC document 2018/2019 of the Federal University of the Espírito Santo state, with the purpose of researching the learning processes of the child with autism, in the early years of Elementary school of a public school in the city of Sao Mateus, Espírito Santo state, Brazil, in order to comprehend how the learning process develops itself and also see which resources the teachers use to provide the knowledge to the students. This study is based on the Vigotski (2011/2012) historical-cultural perspective of human development and on the contributions of his theory to comprehend the peculiarities of the development of the child with disability/autism, understanding the sociopsychological compensation and using alternative ways and special resources. This study intends to contribute to the comprehension of the learning processes that surround the children

1 julianenascimento2013@gmail.com

2 rita.cristofoleti@ufes.br; ritadecassiacristofoleti@gmail.com



with Autism, as well as think of methodologies that propitiate a quality education to all students, considering their differences towards a quality education on diversity.

Key words: Learning. Autism. Special Education. Teaching.

Introdução

Esse estudo se propôs a pesquisar os processos de aprendizagem de uma criança com autismo nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola municipal de São Mateus/ES, com o objetivo de compreender como essa aprendizagem acontece e quais são os recursos utilizados pelos professores para propiciar o ensino dos conhecimentos escolares aos alunos.

Historicamente, o atendimento da pessoa com deficiência foi acontecendo de maneira segregacionista, com ênfase na (in) capacidade do sujeito e na sua condição de (a)normalidade. Nesse contexto, durante algum tempo na história da humanidade “[...] os deficientes foram abandonados, perseguidos, eliminados devido às suas condições atípicas e a sociedade legitimava essas ações como sendo normais” (MIRANDA, 2004, p.2).

Na idade Média, a religião serviu de influência para a construção do que se pensava sobre a deficiência, enxergando a mesma como imperfeição, ira divina ou ligada a coisas misteriosas, “[...] os indivíduos físicos e mentalmente diferentes passam a relacionar-se com causas sobrenaturais, (tidas como criações do “diabo”) e a associar-se a práticas de bruxaria e feitiçaria com as consequentes perseguições, julgamentos e execuções” (CAMPOS; MARTINS, 2008, p. 224).

O ideal de perfeição que se propagava era o ideal religioso do **“Homem como imagem e semelhança de Deus”** “[...] ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo “parecidos com Deus”, os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana” (MAZZOTTA, 1996, p.16).

Com a propagação do Cristianismo, sob a influência da Igreja as pessoas com deficiência que, a priori, eram vítimas de extermínio passaram a ser acolhidas, recebendo cuidados com relação à manutenção de seu corpo.



[...] os deficientes eram institucionalizados, vestidos e bem alimentados, mas para além disto, nada era feito. Foi então nesta fase da História que se fundaram, asilos e hospitais, onde se colocavam os deficientes, numa atitude marcadamente protecionista face à sociedade, mas claramente com o intuito de evitar que esta última se confrontasse com a diferença (CAMPOS; MARTINS, 2008, p.225).

No século XX, no Brasil, o atendimento da pessoa com deficiência se fez através das instituições especializadas³, e na década de 1970, a educação brasileira se destacou com a ampliação das classes especiais em escolas públicas, marcando nitidamente a separação dos alunos normais, daqueles considerados mais lentos e/ou inaptos para aprender.

[...] as classes especiais públicas surgiram, de certa forma, sustentadas pelo argumento da necessidade de separação dos alunos *normais* e *anormais*, na pretensão da organização de salas de aula homogêneas, com a supervisão de organismos de inspeção sanitária, que incorporavam o discurso da ortopedia disciplinadora, construído de acordo com os preceitos da racionalidade e modernidade (KASSAR, 2007, p.50).

As classes especiais criadas para atender os alunos com deficiência, continuaram permitindo a exclusão da pessoa com deficiência, pois funcionava mais como um local de segregação do que uma possibilidade de ingresso dos educandos no ensino regular, uma vez que as salas de aula, tidas como classe especial, eram para os alunos que não se adaptavam ao ensino regular,

O processo de educação formal se realiza de um modo particular, de forma tal que durante o percurso uma parte dos alunos é promovida e atravessa os vários níveis, outra é marginalizada e outra parte, ainda, é definitivamente excluída. Isso porque a escola é uma instituição bastante rígida, que tem dificuldades para receber, aceitar e trabalhar com a diferença. Qualquer pessoa que se afaste levemente da média – tanto em razão de um desempenho inferior como por um desempenho superior – deverá enfrentar problemas em algum momento do percurso (LAPLANE, 2007, p.10, 11).

³ Momento conhecido como a fase da institucionalização da deficiência. [...] podemos perceber que, no Brasil, a educação especial desenvolveu-se extremamente ligada às instituições privadas que, acabaram por assumir um caráter supletivo do Estado, na prestação de serviços educacionais [...] (KASSAR, 2007, p. 52).



Assim, os alunos que não aprendiam o mínimo dos conteúdos apresentados eram excluídos por não ir ao encontro dos objetivos da escola, sendo o regime seriado e a repetência a base de origem de muitas das classes especiais nas décadas de 1970 e 1980 no Brasil (FERREIRA e FERREIRA, 2007).

As ideias de Vigotski que começaram a ser difundidas no Brasil na década de 1980, representaram um marco teórico na possibilidade de enxergar a deficiência para além das limitações e da esfera orgânica de cuidados ao deficiente. Como nos aponta Laplane (2007, p. 6) essas influências “representaram uma alternativa teórica que, ao destacar a importância da linguagem e do outro no desenvolvimento e na aprendizagem, atribuía ao professor um lugar fundamental no processo educacional”. Além de inserir no contexto educacional um pensar diferente sobre as possibilidades de aprendizagem da pessoa com deficiência, destacando as relações sociais e as mediações ocorridas no espaço escolar como fundamentais para o desenvolvimento psíquico dos sujeitos.

O conceito de deficiência, desse modo, tem-se deslocado da perspectiva orgânica para a questão interacional. A ênfase está no ensino, na preocupação com a aprendizagem dos alunos e nas condições que possibilitem esse processo através dos recursos e serviços de apoio pedagógicos.

Nessa perspectiva, podemos nos orientar por uma tendência em se elaborar uma outra concepção de deficiência na qual se coloca menos ênfase nos processos orgânicos e de constituição biológica da deficiência e mais ênfase nas relações sociais e na atenção educacional, mais adequada a ser fornecida pelos sistemas de ensino. Nessa tendência, a deficiência deixa de ser apresentada como tendo um quadro estável, uma vez que os processos educativos podem intervir fortemente nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos (FERREIRA e FERREIRA, 2007, p. 41).

Partindo de um conceito de deficiência voltado para as interações sociais e a qualidade das relações que são possibilitadas às pessoas é que traremos a perspectiva Histórico-Cultural para dialogar com as práticas pedagógicas que são instauradas e produzidas no cotidiano das salas de aula para as crianças com autismo.



Defendemos, nesse estudo, uma visão positiva das possibilidades de aprendizagem para a pessoa com deficiência. Uma desconstrução de uma série de questões impregnadas na visão puramente biológica da deficiência, da deficiência enquanto impossibilidade, do preconceito, da dúvida em relação à aprendizagem da pessoa. Nesse sentido, precisamos compreender as questões humanas da aprendizagem, entender o outro a partir de um olhar voltado para as suas especificidades.

Nessa perspectiva, o estudo teve como objetivo pesquisar, documentar e analisar, nas relações de ensino materializadas no cotidiano da sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os indícios dos processos de aprendizagem de um aluno com autismo e as mediações feitas pelos professores no ensino dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, levando em consideração as contribuições da Psicologia na interface com a Educação.

Essa proposta de trabalho se entrelaça ao projeto de pesquisa “Educação Inclusiva: um estudo das práticas educativas na escola à luz das contribuições da Perspectiva Histórico-Cultural”, da Universidade Federal do Espírito Santo por se propor a pesquisar a Educação Especial e os processos escolares, especificamente a aprendizagem.

A criança autista⁴ pensada sob a ótica da perspectiva Histórico-cultural: as possibilidades de aprendizagem

Vigotski, entre as décadas de 1924 a 1931 (GÓES, 2002), produziu muitos trabalhos enfocando as necessidades e possibilidades implicadas na aprendizagem e no desenvolvimento das pessoas com deficiência. A ênfase de seus estudos estava na questão semiótica de desenvolvimento humano, na plasticidade de funcionamento do psiquismo do sujeito e no papel das interações sociais.

Para Vigotski (2011/2012), independentemente da dificuldade ou da deficiência, toda criança possui condições de aprender. Porém, a criança que tem dificuldade ou algum tipo de deficiência, requer do profissional uma

⁴ Nos limites desse texto, não abordaremos as especificidades do autismo e sim as práticas pedagógicas desenvolvidas com o aluno, no contexto da pesquisa realizada.



metodologia de trabalho diferente, que atente para o fato de um olhar especial para cada especificidade. Os estudos de Vigotski partem da perspectiva social para estudar como as pessoas se formam subjetivamente, singularmente. Vigotski (2000) aponta que o processo de desenvolvimento cultural passa por três estágios,

[...] primeiro um meio de influência sobre outros, depois - sobre si. Nesse sentido, todo o desenvolvimento cultural passa por 3 estágios: em si, para outros, para si. A personalidade torna-se para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros (VIGOTSKI, 2000, p. 24).

Na perspectiva Histórico-Cultural nos constituímos através das outras pessoas, não nascemos humanos, mas nos tornamos humanos na relação com o outro, pois é o outro que ensina, mostra e que nomeia o mundo, é o outro que tem a palavra e que nos dá a palavra. É nesse processo de apropriação da palavra do outro, que perpassa o processo de internalização das palavras. Assim, a condição de humano se dá na relação com outros humanos. “Evidentemente a passagem de fora para dentro transforma o processo” (VIGOTSKI, 2000, p. 26).

Desta forma, o processo externo significa social, ou seja, “[...] qualquer função psicológica superior foi externa - significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas” (VIGOTSKI, 2000, p. 24).

No manuscrito de 1929, Vigotski (2000) traz a tese geral sobre o desenvolvimento do ser humano defendida em toda a sua obra. Segundo o autor, qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos: primeiro no social, depois no psicológico (VIGOTSKI, 2000). Ou seja, uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente, uma transformação do processo interpessoal em intrapessoal, sendo este processo de transformação o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.

Para Vigotski (1998b) a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana e se constitui com base no salto qualitativo da psicologia



animal para a psicologia humana. Nas palavras do autor, “por trás de todas as funções superiores e suas relações estão relações geneticamente sociais, relações reais das pessoas. Homo duplex” (VIGOTSKI, 2000, p. 26).

Nesse contexto, o conceito de “homo duplex” aborda a ideia de que duplicamos o mundo pelo processo do pensamento, da representação e da aprendizagem. No processo de internalização das relações sociais, nos tornamos humanos diferentes uns dos outros. Smolka (2000) retoma o conceito de internalização, explicando que é nas relações sociais que encontramos todo o processo de formação do sujeito que é afetado pelos outros, pelos signos e pelos instrumentos.

No processo de internalização, a criança vai tornando seu o instrumento da cultura na qual ela está inserida, de modo singular ela vai se apropriando do que é coletivo. Ela participa dessa cultura e, ao mesmo tempo se apropria dela, transformando-a. Ou seja, é a forma como a criança transforma as relações sociais em relações próprias, em processo individual, que vai tornando-a singular. Nesse sentido, “[...] o desenvolvimento segue não para a socialização, mas para a individualização de funções sociais (transformação das relações sociais em funções psicológicas)” (VIGOTSKI, 2000, p.28-29).

Vigotski (2012), em seu estudo sobre a defectologia, aborda sobre a importância dos recursos especiais e dos caminhos alternativos, enfatiza a dimensão semiótica do desenvolvimento humano, em que a palavra assume posição central no desenvolvimento dos sujeitos. Nesse sentido, para a Educação Especial os recursos precisam ser alternativos e os caminhos indiretos. Sendo os caminhos indiretos, tudo aquilo que procuramos de artifícios para ensinar e para aprender.

No campo da deficiência, seus estudos rompem com a perspectiva organicista, assistencial e filantrópica. A ideia do uso de caminhos indiretos, não significa uma pedagogia menor, mas sim uma pedagogia diferente. Aponta que é exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, que ele serve de estímulos ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõe funções que buscam compensar a deficiência e



conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem. É exatamente porque a deficiência traz a falta de algo, que se deve procurar em outros meios, em outras formas, a força para viver.

A utilização de meios diferenciados para aprender, leva a ideia de compensação sociopsicológica, também defendida por Vigotski, ou seja, se deve investir em outras possibilidades de vida para o crescimento psíquico da pessoa, ligado ao uso de caminhos indiretos, que é exatamente propiciar outros meios para que a pessoa com deficiência possa aprender. Sendo assim, o desenvolvimento cultural se torna a principal esfera em que é possível compensar a deficiência, onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural. No novo ponto de vista,

[...] prescreve que se considere não apenas as características negativas da criança, não só suas faltas, mas também um retrato positivo de sua personalidade, o qual apresenta, antes de mais nada, um quadro dos complexos caminhos indiretos do desenvolvimento. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores é possível somente pelos caminhos do desenvolvimento cultural, seja pela linha do domínio dos meios externos da cultura (fala, escrita, aritmética), ou pela linha de aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas (elaboração da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos, do livre-arbítrio e assim por diante) (VIGOTSKI, 2011, p.869).

É exatamente por ter a deficiência que se deve procurar outros mecanismos de sobrevivência, mecanismos para conseguir se inserir enquanto sujeito, enquanto humano, pois não tem como se tornar humano fora das condições de vida social, das condições que permitem estar com o outro, comunicar com o outro, viver as relações com o outro.

Pressupostos Teóricos e Metodológicos

Tendo como objetivo analisar as relações de ensino produzidas na sala de aula sobre as práticas educativas relacionadas aos processos de aprendizagem de um aluno com autismo, esse estudo se apoiou nos princípios da abordagem histórico-cultural dos processos de desenvolvimento humano



postulados por Vigotski (1998a, 2000, 2011, 2012), no qual destaca as possibilidades implicadas no trabalho com a deficiência.

Os procedimentos utilizados para a obtenção dos dados foram a observação participante, anotações das práticas educativas e das relações de ensino realizadas nas salas de aula em diário de campo e participação da pesquisadora, primeira autora desse texto, em algumas atividades realizadas com o aluno autista em sala de aula. O acompanhamento das práticas educativas realizadas na sala de aula em uma escola municipal de São Mateus/ES, foi feito semanalmente pela estudante da Iniciação Científica na instituição escolar (primeira autora desse estudo).

Nesse contexto, privilegiar os processos, como sugere Vigotski, é privilegiar o estudo da história da constituição desses processos, na medida em que “é somente em movimento que um corpo mostra o que é” (VIGOTSKI, 1998a, p.86). Nesse aspecto, Vigotski (1998a) defende que para se conhecer as realidades em que se encontram os sujeitos da pesquisa, é necessário fazer a análise das relações, das interações, do jogo, da interlocução de enunciados, compreendendo o sujeito para além da deficiência, da dificuldade que se apresenta.

No registro das relações de ensino instauradas na sala de aula, considerando com Vigotski, que os sentidos produzidos e postos em circulação nas interações dependem dos interlocutores e das condições sociais imediatas e mais amplas em que elas ocorrem, foi dada atenção não apenas aos conteúdos enunciados pelos sujeitos, mas ao jogo interlocutivo em que seus dizeres foram sendo produzidos e singularizados. Assim, considerou-se como dados da pesquisa as falas, gestos e recursos pedagógicos que foram instaurados e produzidos nas relações de ensino.

Conhecendo Davi⁵ e seus processos de aprendizagem

A pesquisa foi realizada em uma sala de aula do 3º ano do Ensino Fundamental no período de agosto de 2018 a abril de 2019, com uma criança com 09 anos de idade que, segundo laudo médico disponibilizado pela escola,

⁵ Nome fictício.



possuía autismo de nível 2 com grau moderado. O aluno encontrava-se em fase de alfabetização e as intervenções realizadas pela aluna pesquisadora, com orientação da professora da sala de aula incluíam: Auxílio nas atividades feitas pelo aluno na sala de aula, mediação no processo de aquisição da leitura e da escrita, atividades a partir do uso de aparelhos eletrônicos e utilização de jogos didáticos.

Desde o momento em que foram apresentados os objetivos da pesquisa para a professora regente da turma do 3º ano, ela afirmava que o aluno, identificado por Davi, estava passando por momentos ruins na vida escolar, pois ele não conseguia aprender e não gostava de tentar, dormia praticamente durante todas as aulas do turno matutino, que supostamente, ele passava a madrugada toda acordado, e embora ela se esforçasse para acompanhá-lo melhor, junto com outros alunos com dificuldades de aprendizagem (esses alunos estavam em processo de elaboração do diagnóstico clínico), sentar ao lado de cada aluno e ensinar, sozinha, ela não estava conseguindo, porque teria ainda que ensinar os conteúdos aos demais alunos da sala de aula, que eram no total de 28 crianças.

As atividades realizadas com Davi eram geralmente atividades descontextualizadas baseadas em cópias aleatórias de alguns livros de alfabetização e atividades capturadas do Pinterest⁶, que comumente eram realizadas na sala de aula.

Davi ainda não sabia ler, não conseguia realizar praticamente nenhuma atividade. Com a presença da aluna da Iniciação Científica na sala de aula, a professora viu a oportunidade de encontrar alguém que a pudesse ajudar e ajudar Davi em suas aprendizagens. Então, nas primeiras intervenções junto ao aluno fomos percebendo suas possibilidades e seus interesses e elaborando atividades que pudessem ir ao encontro de suas vontades, inicialmente, como um meio de chamar sua atenção para os conteúdos escolares e, posteriormente, como um meio do aluno se interessar e dar continuidade ao que fazíamos em sala de aula.

⁶ Uma rede social de compartilhamento de conteúdo através de imagens.



A alfabetização a partir da leitura de livros de literatura infantil

Durante os dias em que estava acompanhando Davi, eu⁷ o ajudava com a leitura de alguns livros infantis. Ele não tinha o costume de ler nada em sala de aula. No início do acompanhamento ele teve certa resistência até mesmo em querer escutar as histórias, descobri que o motivo também era pela escolha dos livros, pois nunca escolhia na biblioteca, como os demais alunos da sala de aula faziam costumeiramente.

Percebendo que eu poderia ser uma interlocutora na atividade de leitura, comecei a levá-lo à biblioteca e ajudá-lo a escolher os livros sempre fazendo comentários sobre o que o livro continha de conteúdo e de histórias. Essa interlocução vai ao encontro com o pressuposto vigotskiano, ao esclarecer que,

A leitura realizada a partir da incorporação da fala/leitura do outro, de caráter interpessoal, origina processos de aprendizagem e desenvolvimento (a questão da zona potencial de desenvolvimento) que se transformam em processos intrapessoais. Assim, os recursos de incorporação e complementariedade, descritos com relação à aquisição da fala, tornam o processo de internalização mais palpável. (VIGOSTKI, 1998b, p.25)

Esse movimento de levá-lo à biblioteca, aos poucos, foi motivando o aluno a querer ler e a perguntar sobre o conteúdo dos livros de literatura infantil. Aproveitando seu interesse inicial por livros, fui levando alguns para a sala de aula e pedindo para que anotasse no caderno as palavras que desconhecia, como uma possibilidade de revisitar a palavra, pela escrita, quando sua memória não desse conta de lembrar. Nesse aspecto, trabalhava com o aluno a escrita enquanto recurso mnemônico.

Pesquisávamos durante as aulas sobre as palavras que ele anotava e sempre pedia para que ele fizesse um desenho que representasse a história lida, pois o desenho também se configura como uma marca que na relação com a escrita, ativam processos de memória.

⁷ O relato dos processos vivenciados na pesquisa será feito em primeira pessoa, pois consistiu na intervenção direta da pesquisadora, aluna da Iniciação Científica e primeira autora desse texto, junto ao aluno com autismo na sala de aula.



Os signos e, nesse sentido, ‘as palavras’ constituem para as crianças um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se a base de uma forma nova e superior de atividade, criando processos psicológicos enraizados na cultura (VIGOTSKI, 1998a). Logo, vi a necessidade de fazer com ele um trabalho significativo de aprendizagem, utilizando as sílabas das palavras das histórias para ajudar na aquisição inicial da leitura e da escrita.

Davi tinha bastante dificuldade em pronunciar algumas sílabas e confundia bastante as que começavam com as letras J e G, sempre as trocava. Sílabas com três letras eram as que ele mais tinha dificuldades, trocava as letras quando a segunda letra da sílaba era R ou L, e não conseguia pronunciar palavras com a letra S. Sempre que eu lia com ele, lembrava-o das regras e das pronúncias que discutíamos nas aulas. Costumava trabalhar o som das letras separadamente quando percebia alguma dificuldade na pronúncia de algumas palavras, entoava diversas vezes para ele, até um certo momento em que ele mesmo entoava separadamente a letra da sílaba e depois toda a sílaba.

À medida em que Davi estava tornando-se mais experiente, adquirindo um número cada vez maior de referências, estava ocorrendo exatamente o que Vigotski (1998b) descrevia sobre a questão dos modelos, que devem ser oferecidos e representam um esquema cumulativo que constituem um plano preliminar para vários tipos possíveis de ação a se realizarem no futuro.

Ao ensinar Davi, eu estava participando do modo de apropriação da cultura por ele, da prática social, dos conhecimentos que estavam sendo produzidos historicamente, e que não são da ordem do imediatismo. Apontar e explicitar as marcas da escrita, os nomes das letras, os sons, as ordens, os conjuntos de letras que formam as sílabas ajudavam Davi a entender a complexidade da escrita e sua relação com o mundo social.

Quando terminávamos as atividades, ele costumava pegar as sílabas móveis que fazíamos e montava mais palavras, destacando outros contextos de uso e seus significados. Nesse sentido, o uso de instrumentos, de meios artificiais, vai ampliando ilimitadamente a gama de atividades no interior que as



novas funções psicológicas podem operar. Um exemplo é a atividade mediada, pois, inicialmente o aluno precisava dos signos externos, para mais adiante começar a ocorrer internamente o processo de sua aprendizagem, na internalização dos modos culturais de ser e agir sobre o mundo.

É nesse sentido que, através dos recursos mediacionais utilizados em sala de aula e de recursos alternativos, os alunos vão se apropriando significativamente dos modos de se organizar socialmente.

Davi era alheio às práticas sociais de leitura e de escrita que eram realizadas na sala de aula. Por não entender a escrita e por não participar de atividades de leitura, não atribuía importância às suas práticas. Na medida em que ele foi percebendo os significados contidos nos livros e as inúmeras possibilidades de criação que o texto de literatura proporciona, Davi foi se interessando em produzir suas próprias escritas, para mais tarde elaborar seu próprio livro de história chamado por ele de “Livro Espaço Bili” que consistiu na criação de uma história curta sobre o cachorro de Davi que foi morar no espaço com um Robô.

A História foi feita por ele com a ajuda da pesquisadora e, posteriormente, veiculada por todos os alunos da sala de aula, que queriam ler a história elaborada por Davi.

Davi, nesse contexto, passou a ser protagonista de suas aprendizagens e participativo nas relações estabelecidas com os outros alunos da sala de aula. Isso só foi possível por meio das experiências que lhe foram propiciadas, conforme explica Góes,

[...] não é o déficit em si que traça o destino da criança. Esse ‘destino’ é construído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas pelas crianças, enfim, pelas experiências que lhe são propiciadas (GÓES, 2002, p.99).

Daí a importância da escola propiciar experiências diferenciadas aos alunos com autismo, por meio do ensino e das práticas pedagógicas (re) significando o modo de olhar para a criança e de conceber seus modos de aprender.



Considerações Finais

Somos seres sociais e nos transformamos na relação com a cultura, com os instrumentos culturais e na relação com o outro. Apontar, mostrar, mediar, oferecer modelos de referências abrindo possibilidades infinitas para que o aluno possa, a partir disso, recriar o modelo, e assim ter experiência social deve ser um ato constante no processo educacional.

Precisamos refletir sobre as questões curriculares que priorizamos para o ensino de pessoas com dificuldades de aprendizagem e/ou com qualquer deficiência, pois quando enfatizamos que não são os mesmos procedimentos que devemos utilizar para ensiná-los, refletimos em como tornar esse currículo acessível a todos os alunos.

A ajuda constante ao professor da sala de aula do ensino comum, também é primordial. O aluno não é de um determinado professor, mas sim de toda a comunidade escolar e sua aprendizagem precisa ser pensada coletivamente. Pensar nas especificidades de cada aluno, perceber o outro em sua singularidade, para assim compreendermos quais os recursos, conteúdos e a forma como devemos articulá-los, deve ser preocupação diária da escola comprometida com o ensino de qualidade.

Portanto, este estudo contribui para a reflexão dos processos de aprendizagem que envolvem os alunos com autismo, assim como, para se pensar metodologias que propiciem um ensino de qualidade a todos os alunos, levando em consideração suas diferenças constitutivas para um ensino de qualidade na diversidade.

Referências

CAMPOS, Sofia Margarida Guedes de; MARTINS, Rosa Maria Lopes. **Educação especial: aspectos históricos e evolução conceitual**. Millenium: Educação, Ciência e Tecnologia, Viseu, Portugal: Instituto Politécnico de Viseu-IPV, n. 34, Abr. 2008, p. 223-231.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Julio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES. M.C.R.; LAPLANE, A.L.F. (orgs). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 2.ed. Campinas, S.P: Autores Associados, 2007.



GÓES, Maria Cecília Rafael de. Relações entre Desenvolvimento Humano, Deficiência e Educação: Contribuições da Abordagem Histórico-Cultural. In: OLIVEIRA, M.K.; SOUZA, D.T.; REGO, T.C. **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

KASSAR, M.C.M. Matrículas de crianças com Necessidades Educacionais Especiais na rede regular de ensino: do que e de quem se fala? In: GÓES. M.C.R.; LAPLANE, A.L.F. (orgs). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 2.ed. Campinas, S.P: Autores Associados, 2007.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES. M.C.R.; LAPLANE, A.L.F. (orgs). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 2.ed. Campinas, S.P: Autores Associados, 2007.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. História, deficiência e educação especial. **Revista Histerdbr On-line**, Campinas, n. 15, 2004, p. 1-7.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. In: **Cadernos Cedex**, ano XX, nº 50, Abril/00.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo, Martins fontes, 1998b.

_____. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**. Ano XXI, n.º 71, julho, 2000.

_____. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

_____. **Obras Escogidas V: Fundamentos de Defectologia**. Machado Grupo de distribución, S.L. 2012.

SOBRE AS AUTORAS

JULIANE NASCIMENTO DOS SANTOS

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Norte do Espírito Santo/Universidade Federal do Espírito Santo (CEUNES/UFES).

RITA DE CASSIA CRISTOFOLETI

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo UFES/CEUNES. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (UFES/CEUNES).



Atendimento Educacional Especializado: a importância da mediação do professor na inclusão de um estudante com deficiência intelectual no ensino de Química

Bruna Bonomo Graciano¹
Ana Nery Furlan Mendes²

67

Resumo: A inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual e outras deficiências permeiam várias discussões ao longo da história da educação, como também vem sendo acompanhada as diversas formas de exclusão, a qual são acometidos no dia a dia. O presente estudo objetiva refletir sobre a importância da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a atuação do professor como mediador na inclusão de um estudante com Deficiência Intelectual (DI) no ensino de Química no nível Médio em uma escola da rede estadual em São Mateus – ES. O trabalho teve caráter qualitativo e utilizou o estudo de caso como abordagem metodológica de investigação. Foi enriquecido por uma pesquisa bibliográfica, analisando-se diretrizes, livros e artigos científicos voltados à educação inclusiva. Os procedimentos utilizados para a obtenção dos dados foram a observação participante, entrevista semiestruturada e análise de documentos. O estudo possui referência na abordagem Histórico-Cultural de desenvolvimento humano elaborado por Vygotsky e em seus estudos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com deficiência. Nesse sentido, o trabalho colaborativo se mostra fundamental para potencializar a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual e é um importante caminho para as discussões em torno da formação de professores que atuam com os estudantes público alvo da educação especial, pois viabiliza processos que colaboram com a escolha de recursos alternativos para o ensino e aprendizagem. **Palavras-chave:** Deficiência Intelectual, Professor Mediador, Abordagem Histórico-Cultural.

Specialized Educational Service: the importance of teacher mediation in the inclusion of a student with intellectual disabilities in the teaching of Chemistry

Abstract: The school inclusion of students with intellectual disabilities and other disabilities permeates several discussions throughout the history of education, as well as the various forms of exclusion, which are affected on a daily basis. This study aims to reflect on the importance of the Specialized Educational Service (AEE) room and the role of the teacher as a mediator in the inclusion of a student with Intellectual Disability (ID) in the teaching of Chemistry at the secondary level in a state school in São Paulo Mateus - ES. The work was qualitative and used the case study as a methodological approach to investigation. It was enriched by a bibliographic research, analyzing guidelines, books and scientific articles focused on inclusive education. The procedures used to obtain the data were participant observation, semi-structured interview and document analysis. The study has reference to the Historical-Cultural approach to human development elaborated by Vygotsky and in his studies on the learning and development of children with disabilities. In this sense, collaborative work

1 E-mail: bonomoef@yahoo.com.br

2 E-mail: ana.n.mendes@ufes.br



is essential to enhance the learning of students with intellectual disabilities and is an important path for discussions around the training of teachers who work with students targeting special education, as it enables processes that collaborate with education. choice of alternative resources for teaching and learning.

Keywords: Intellectual Disability, Professor Mediator, Historical-Cultural Approach.

Introdução

A Educação Especial no Brasil teve marcos históricos fundamentais. Foi influenciada por movimentos internacionais, que possibilitaram muitos avanços, como a garantia de uma escola voltada para todas as pessoas, sejam estas, com ou sem a deficiência, possibilitando a todos a matrícula e frequência a rede regular de ensino. Esta escola, a que se refere, tem o desafio de acolher os seus estudantes independentes de suas condições físicas, intelectuais, emocionais e sociais.

Para tanto, este espaço requer mudanças dos profissionais que nela atuam, sobretudo, em suas práticas pedagógicas. A sala de AEE³ constitui-se como uma oportunidade em potencial para que o estudante de acordo com sua deficiência desenvolva autonomia para atuar em espaços e atividades dentro e fora da escola.

O atendimento precisa ser pensado em conjunto pelos professores das disciplinas da base nacional curricular e da educação especial, objetivando a permanência destes estudantes em um ambiente comum a todos e com acesso ao ensino de qualidade. Nesse sentido, o papel desempenhado pelo professor de AEE é fundamental para favorecer a inclusão de estudantes com deficiência intelectual e de demais deficiências no ensino de Química, devendo assegurar além do seu acesso, a sua participação e a aquisição de progressos na qualidade do ensino ofertado pela escola.

O presente artigo é parte de uma pesquisa que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo (UFES-CEUNES), aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa– CAAE: 13316719.2.0000.5063. O estudo possui como foco, a investigação de quais são as práticas pedagógicas que favorecem a aprendizagem de estudantes

³ AEE-Atendimento Educacional Especializado.



com deficiência intelectual no ensino da disciplina de Química, em uma escola da rede estadual no município de São Mateus – ES.

O atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência, deve estar preocupado em integrar-se a proposta pedagógica da escola, envolvendo a participação da família em articulação com as demais políticas públicas (ESPÍRITO SANTO, 2016).

O Decreto nº. 5.296, de 2004, em seu artigo 5º, § 1º, esclarece que a pessoa com deficiência intelectual, apresenta o funcionamento intelectual significativamente inferior à média, tendo limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas. As áreas observadas são: as da comunicação, as das habilidades sociais, pertinente ao cuidado pessoal, na utilização dos recursos da comunidade, nas habilidades acadêmicas, na saúde, na segurança, no lazer e trabalho. Com registro de que as manifestações das deficiências relatadas surgem antes dos dezoito anos de idade (BRASIL, 2004, p.1).

A American Association on Intellectual and Developmental Disabilities - AAIDD⁴, em sua publicação no ano de 2010, também encontrou as mesmas características em que a deficiência intelectual se caracterizava por limitações significativas no funcionamento intelectual, com efeitos em áreas da aprendizagem, raciocínio e resolução de problemas, bem como, no comportamento adaptativo. E ainda que a citada deficiência abrange habilidades sociais e práticas cotidianas, sendo manifestada antes dos dezoito anos de idade (AAIDD, 2010).

Desta forma, o assunto tratado neste artigo, tem como objetivo a análise, a discussão e reflexão com relação a importância de se ter a sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE, aliada a mediação por parte do professor que atua nela, com o propósito de assegurar a inclusão de um estudante com deficiência intelectual no ensino da disciplina de Química, com foco na modalidade do ensino básico a nível Médio, tendo como campo de estudo uma escola da rede pública estadual, no município de São Mateus - ES.

⁴ A American Association on Mental Retardation (AAMR), antiga sigla, que agora é conhecida como AAIDD.



O Atendimento Educacional Especializado para o estudante com deficiência intelectual no ensino de Química

O ensino da disciplina de Química precisa ser estimulante e despertar o estudante de modo que ele consiga relacionar o conhecimento científico ao conhecimento de mundo que possui. Nessa perspectiva, as experiências vividas pelos estudantes precisam ser consideradas pelos professores, de modo que estas, contribuam no processo ensino-aprendizagem.

Para Mantoan (2003), os ambientes humanos que estimulam a convivência e o aprendizado, são plurais pela própria especificidade e, por isso, o ensino não pode ser pensado e nem realizado se não for considerada a ideia de uma formação integral do estudante. Sendo necessário então, considerar suas capacidades e seus talentos para que se tenha uma educação participativa, solidária, acolhedora.

A disciplina de Química possui uma linguagem própria criada a partir da complexa interpretação e descrição dos fenômenos naturais e transformações dos materiais e substâncias. Baseia-se em modelos matemáticos e de reações. É representada por equações, fórmulas, gráficos, em uma linguagem totalmente quantitativa e de símbolos.

Estudar a disciplina de Química, requer a compreensão e significação destas representações simbólicas, valorizando o contexto dos alunos como meio de problematização do conhecimento (BENITE A.; BENITE C. et al, 2015).

No entanto, Maldaner (2006, p. 165) defende que,

Dentro de uma concepção histórico-cultural de ensino e aprendizagem, de estudante e professor, de matéria e currículo, é possível melhorar, sensivelmente, o nível do conhecimento químico aprendido na escola. Para isso temos de superar a posição tradicional das propostas de ensino de Química que colocam todo o esforço do trabalho escolar em torno dos conteúdos descontextualizados, segundo uma lógica do conhecimento sistematizada que é adequada, apenas, para quem já conhece Química [...]



Com base na análise realizada, é possível dizer que com a publicação da LDB⁵ nº 9.394 de 1996, criada com o objetivo de fortalecer o compromisso do país em nortear a educação, agregou avanços com relação a educação especial, em que registra no capítulo V, no artigo 58 e seus parágrafos, onde,

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. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). § 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 estudantes, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996).

Percorrendo ainda, a trajetória histórica da educação especial, foi promulgado o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), definindo-o como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar à formação dos estudantes com deficiência ou suplementar aos estudantes com superdotação ou altas habilidades” (BRASIL, 2011).

As atribuições do Atendimento Educacional Especializado voltadas para a deficiência intelectual são dinâmicas e trabalhadas a partir de mecanismos de aprendizagem, aliadas ao desenvolvimento cognitivo, com as atividades que favoreçam a aprendizagem de conceitos, que venha possibilitar ao educando a organização do pensar, para soluções de problemas que exijam o raciocínio. Onde se possa propor ao aluno diferentes maneiras de lidar com o conhecimento que lhe é apresentado e como consegue compreendê-lo (ESPÍRITO SANTO, 2016).

Assim, é possível obter alguns pensamentos de autores que tratam do assunto. Com o olhar da perspectiva da inclusão escolar entendem que,

⁵ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional



Somente incluir a pessoa com deficiência intelectual no sistema educacional comum no sentido da matrícula não é o suficiente. A escola necessita de práticas pedagógicas diversificadas para que o estudante possa ser efetivamente inserido no ambiente escolar, a partir do atendimento de suas necessidades pedagógicas (CRISTOFOLETI; NUNES, 2019, p. 40).

Góes (2002, p. 99) pontua com relação ao ser humano e o vínculo com relação a deficiência e afirma que,

O funcionamento humano vinculado a alguma deficiência depende das condições concretas oferecidas pelo grupo social, que podem ser enriquecidas ou empobrecidas. Não é o déficit em si que traça o destino da criança. Esse 'destino' é construído pelo modo como a deficiência é significada pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança, enfim, pelas experiências que lhe são propiciadas.

Vygotsky (1995, p. 50) trata do assunto em seus estudos e confirma que,

Há uma relação de dependência entre o desenvolvimento do ser humano e o aprendizado realizado num determinado grupo social e que a construção de conhecimentos se dá pela inclusão do sujeito com o meio e com o objeto de estudo, e nessa perspectiva o professor vai mediar essa relação e favorecer a interação, pois o professor é uma ferramenta essencial para que haja o desenvolvimento dos potenciais que

Neste sentido, a parceria entre o professor de Química e o profissional da sala de AEE é relevante para o processo de inclusão escolar, pois contribuirá para que os profissionais possam compreender as especificidades e a diversidade existente em sala de aula. Esta relação também possibilitará a uma sensibilidade no olhar para a complexidade dos diferentes tipos de deficiência e a necessidade de conhecer o perfil de cada estudante. Esta parceria favorecerá o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que potencializem a participação destes estudantes nas atividades propostas junto aos demais, com o alcance da aprendizagem.

Jesus e Martins (2000) defendem que, é essencial a articulação entre os professores de sala de aula regular e o professor do AEE. Entendem que o professor de sala de recursos não podem ser um mero auxiliar ou simples executor das tarefas propostas pelo primeiro, pois a sala de recursos não é um espaço de reforço ou repetição das tarefas desenvolvidas em sala de aula regular.



A mediação do professor de AEE e a perspectiva Histórico Cultural

A inclusão escolar pretende estabelecer uma transformação social a partir de reflexões que promovam um novo olhar para a diversidade. Superar as desigualdades e valorizar as diferenças, sem discriminar ou segregar os estudantes com deficiência. Para Vygotsky (1994), é desde criança que o sujeito pode atribuir sentido a tudo que está ao seu redor, desenvolvendo internamente as suas funções mentais superiores, atribuindo um significado intrapsíquico, a partir dos significados construídos nas relações sociais intersíquicas.

Berni (2006), define mediação como um processo que caracteriza a relação do homem com o mundo e com outros homens. A mediação é vista como eixo central no processo de desenvolvimento, pois é nesta relação com outro que as funções psicológicas superiores se desenvolvem.

Desempenhando papel fundamental no processo de mediação, a linguagem tem como principal função o intercâmbio social, isto é, dentre os signos, a linguagem é um sistema criado e utilizado pelo homem para se comunicar e interagir com seus semelhantes (OLIVEIRA, 2002).

Nessa perspectiva, a prática pedagógica deve se constituir como uma ação planejada e consciente almejando o desenvolvimento do estudante através da mediação do professor para a aprendizagem dos conteúdos curriculares.

Berni (2006, p. 2539), reforça que: “É aqui que está a fundamental responsabilidade dos educadores no ambiente escolar: o desenvolvimento dos alunos através da aprendizagem que vai se dar pela mediação”.

Por outro lado, Vygotsky (2011, p. 869) afirma que “o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural”.

A partir destas reflexões, percebe-se a importância das mediações realizadas pelo professor de AEE, favorecendo o uso de signos e ferramentas



para que o Atendimento Educacional Especializado se apresente como um espaço de construção do conhecimento científico, que deve estar relacionado a diversidade do processo de aprendizagem e a singularidade da aprendizagem de conceitos científicos para qualquer estudante, sem exclusão e que os recursos mediadores utilizados na aprendizagem, sejam capazes de promover a construção de conhecimento científico (RAPOSO; MÓL, 2015)

Materiais e Métodos

Para se compreender a importância da influência do trabalho colaborativo entre o professor da disciplina de química e o professor de AEE que atua na sala de recursos multifuncionais, assim como perceber o processo de desenvolvimento do estudante com deficiência intelectual na disciplina de química a partir da mediação do professor, esse estudo irá se apoiar nos princípios da abordagem Histórico-Cultural dos processos de desenvolvimento humano postulados por Vygotsky (1995, 2011).

Segundo André (2013, p. 100) “no estudo de caso qualitativo, que objetiva revelar os significados atribuídos pelos participantes ao caso investigado, a entrevista se impõe como uma das vias principais”. Além da observação e entrevista também poderá ser aplicada a análise de documentos:

Quase todos os estudos incluem análise de documentos, sejam eles pessoais, legais, administrativos, formais ou informais. Como nas situações de entrevista e de observação, o pesquisador deve ter um plano de seleção e análise de documentos, mas ao mesmo tempo tem que estar atento a elementos importantes que emergem na coleta de dados. (ANDRÉ, 2013, p.100).

Os procedimentos utilizados para a obtenção dos dados são a observação participante, a entrevista semiestruturada com a professora de AEE e análise das avaliações de química realizadas pelo estudante com deficiência intelectual, identificado neste estudo com o nome fictício de Levi.

Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos o diário de campo contendo as anotações das práticas educativas, os registros das observações de aulas dos dias de avaliação da disciplina de química e análise destas avaliações ao longo de um semestre, totalizando seis avaliações.



Quanto a entrevista realizada com a professora de AEE, esta foi previamente agendada, gravada em áudio e transcrita. Por questões éticas, a entrevistada será identificada como Professora A ao longo da discussão.

Nesse contexto, reconhece-se a importância de trazer um breve relato sobre a história de vida do sujeito da pesquisa: Levi é um jovem de 22 anos, CID 10. F.70, código que define um retardo mental leve. Foi abandonado pela mãe biológica ainda bebê e adotado aos 8 (oito) meses de idade por outra família. Ao completar dois anos foi deixado por esta família em um abrigo quando sua deficiência foi diagnosticada, onde lá permaneceu até alcançar a maioridade. Aos 18 anos, foi morar em uma república. Atualmente vive com uma irmã adotiva. Cursa a 3ª série do ensino médio e frequenta a sala de recursos multifuncionais desde o ano de 2018. Relaciona-se muito bem com todos da escola. Apresenta coerência na organização das ideias, sua linguagem não é bem articulada, mas é possível compreendê-la. Ainda se encontra em processo de alfabetização. É muito prestativo e fica feliz ao colaborar com as pessoas. Nas aulas de práticas experimentais de química sente-se muito feliz em colaborar com o professor e os colegas nas experiências. Seu Sonho é ser pintor.

Resultados e discussão: a deficiência intelectual e o processo avaliativo

Constatou-se, através deste estudo, que o estudante Levi participa juntamente com sua turma de todos os processos avaliativos desenvolvidos pelo professor na disciplina de química. Sente-se motivado ao receber sua avaliação para realizá-la, mesmo não sendo ainda alfabetizado, aguarda o professor explicar as questões e esboça contentamento ao cumprí-las. Durante todo o processo avaliativo, chama o professor para que o auxilie. O professor é sempre muito atencioso e procura explicar para Levi as questões de modo que o mesmo demonstre o que aprendeu sobre o conteúdo desenvolvido nas aulas.

Góes (2002, p. 99) pontua com relação ao ser humano e o vínculo com relação a deficiência e afirma que,



O funcionamento humano vinculado a alguma deficiência depende das condições concretas oferecidas pelo grupo social, que podem ser enriquecidas ou empobrecidas. Não é o déficit em si que traça o destino da criança. Esse 'destino' é construído pelo modo como a deficiência é significada pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança, enfim, pelas experiências que lhe são propiciadas.

O processo avaliativo planejado pelo professor da disciplina de química em parceria com o professor de AEE deve ser uma ação presente nos momentos de trabalho colaborativo. A troca de informações sobre o estudante contribui para a definição das melhores estratégias pedagógicas para avaliar sua aprendizagem e criar outros recursos alternativos se for necessário. Assegurar a participação do estudante com deficiência intelectual no processo avaliativo amplia as possibilidades de escolarização, tornando possível uma educação inclusiva menos excludente.

A avaliação no ensino de Química e o Atendimento Educacional Especializado

A partir da análise de cada avaliação proposta no semestre na disciplina de química notou-se que elas foram elaboradas de forma adaptada para o estudante com deficiência intelectual, contemplando os conteúdos curriculares previstos para sua série. A elaboração foi realizada conjuntamente com o professor de química e a professora de AEE.

O estudante Levi possui um plano de ensino adaptado que é trabalhado pelo professor ao longo de cada trimestre. O plano aponta além dos conteúdos, os objetivos a metodologia utilizada e a avaliação desenvolvida pelo professor da disciplina. Além das avaliações escritas analisadas neste estudo, o professor também utilizou outras estratégias de avaliar o estudante, como a participação em grupo nas aulas práticas experimentais e avaliação oral.

Vygotsky (2011) entende que o professor deve investir na compensação para libertar a criança das impressões perceptuais concretas, desafiando-a e conduzindo-a ao pensamento de alta generalidade, para as funções psicológicas superiores. O professor privilegia as potencialidades e talentos e recusa a suposição de limites para o que pode ser alcançado.



A estrutura de todas as seis avaliações analisadas se organiza entre questões que priorizam o uso de caça palavras, imagens de produtos de limpeza comuns a rotina doméstica e rótulos conhecidos de outros produtos, cruzadas com imagens, associação de imagens a conceitos, questões de enumerar, dentre outras. Esta aproximação de temas que compõem o dia a dia do estudante fora da escola contribui para que os conceitos se tornem mais concretos e favoreçam a associação e por consequência cooperando para sua aprendizagem.

Carneiro (2009), entende que possibilitar ao aluno com DI mais estímulos, desafios e acesso aos signos mediadores que levam ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores é abrir um leque de possibilidades, não sendo possível prever limites.

A adaptação dos processos de ensino e aprendizagem, as metodologias utilizadas pelo professor, os conteúdos curriculares ministrados, os objetivos e a avaliação proposta em sala de aula para um estudante com deficiência intelectual tornam-se componentes necessários ao ambiente escolar para que a inclusão escolar aconteça tanto no ensino de química, quanto em todas as disciplinas.

Vygotsky (2011, p. 869) afirma que “o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural”

O professor mediador no processo de inclusão no ensino de Química

Após a leitura do texto gerado por meio da transcrição da entrevista realizada com a professora de AEE, identificamos diversas informações relevantes, porém, nos deteremos àquelas ligadas diretamente aos objetivos elencados para este estudo.

A professora A, possui 43 anos, cursou Pedagogia, é especialista em Educação Especial e Inclusiva. Atua na sala de AEE, com a deficiência intelectual acerca de 3 anos. Participou de um Curso de Formação Continuada em Deficiência com ênfase em Deficiência Intelectual pela Pestalozzi, em 2018.



Relata que gosta de acessar sites que abordam tecnologia assistiva e que busca artigos que possam colaborar com sua atuação. Informa que ao que se recorda, nos últimos anos a Secretaria de Estado de Educação não ofertou cursos de formação continuada na área da deficiência intelectual.

A formação de professores deve estar incorporada ao cotidiano escolar de modo que estes profissionais tenham entusiasmo e acreditem que é possível inovar suas práticas pedagógicas a partir de experiências vividas com sucesso na utilização de recursos materiais bem acessíveis.

Segundo Oliveira, Rodrigues e Jesus (2017, p. 35),

[...] a formação de professores é um mecanismo estratégico das sociedades contemporâneas para procurar atingir os objetivos educacionais mais ambiciosos e mais consentâneos com as exigências que são priorizadas pelos diferentes governos. Ela é assim concebida como uma 'janela de oportunidade' para desencadear, apoiar, supervisionar e avaliar mudanças na educação.

Dialogando com o professor mediador no ensino de Química

Dando continuidade à apresentação e reflexão da entrevista realizada com a professora de AEE, no que se refere ao trabalho colaborativo com o professor de Química, ela descreve que,

Professora A: “Eu apoio o professor tanto na elaboração das atividades de sala de sala, quanto na elaboração das avaliações. O adaptado não é só a prova. Eu falo com o professor que a aprendizagem acontece naquela troca de informação da própria explicação. Está explicando o conteúdo, já pode estar avaliando o estudante e pensando de que forma pode elaborar a avaliação para ele”.

Lunt (1995) classifica como “estática” a avaliação que se concentra apenas no produto da aprendizagem, valorizando mais os resultados e, dessa forma, não oferecendo informações sobre a resposta da criança ao ensino e estratégias de aprendizagem empregadas.



Nesse contexto, a avaliação pode favorecer a inclusão escolar, pois ela oferece informações que apontam variáveis que impactam no processo ensino e aprendizagem, contribuindo para que a escola realize as adaptações que assegurem que o estudante com deficiência intelectual se aproprie do conhecimento químico, compensando por caminhos indiretos conforme suas necessidades.

Quanto a mediação realizada sem sala de aula com o estudante, a professora de AEE relata que,

Professora A: “Eu tenho como rotina as visitas a sala de aula. Quando o professor de química me sinaliza querendo que eu faça a mediação em alguma atividade ou avaliação, me aproximo de Levi e sento ao lado dele para contribuir. Quando vou a sala de química, Levi gosta de receber atenção e fica todo feliz”.

Berni (2006), define mediação como um processo que caracteriza a relação do homem com o mundo e com outros homens. A mediação é vista como eixo central no processo de desenvolvimento, pois é nesta relação com outro que as funções psicológicas superiores se desenvolvem.

O estudante Levi nos momentos em que o professor de química devolve a todos da turma a avaliação para a correção, ficava ansioso até escutar seu nome e ir buscá-la. A professora de AEE, participa das devolutivas nas aulas. Sentada ao lado do estudante, faz a releitura das questões promovendo a oportunidade de Levi repensar sobre as respostas. Levi sempre muito risonho, sente-se acolhido pela professora, demonstrando interesse em participar da correção e se propõe a consertar sua avaliação, quando necessário.

Vygotsky (1997), defende que se oferecidas condições favorecedoras de desenvolvimento, os aspectos biológicos poderão ficar subjugados aos fatores sociais, ou seja, embora não possa ser desconsiderado o substrato biológico, cabe ao meio social, por meio do processo de mediação, levar o sujeito à sua constituição cultural, tornando-o capaz de desenvolver habilidades simbólicas,



como a linguagem, a significação de suas ações, a representação e o exercício de seu papel social, apesar de suas particularidades.

Considerações Finais

É no desenvolvimento histórico-cultural que o estudante da inclusão escolar compensa sua deficiência. A escola, para muitos, se constitui como o único espaço de acesso e construção de conhecimentos. O trabalho educativo precisa valorizar as relações sociais de modo que o professor de AEE e o professor da disciplina de Química trabalhem de forma colaborativa, buscando caminhos alternativos e recursos especiais que favoreçam seus objetivos educacionais. O professor de AEE assume o grande papel de mediador neste processo de adaptações curriculares e metodológicas para a inclusão, pois auxilia os estudantes nas atividades de sala de aula, assim como oferece apoio ao professor da disciplina de Química na reflexão e adaptações das suas práticas pedagógicas. É importante que o professor se perceba como um sujeito com necessidade de estar permanentemente em formação e sempre aberto a repensar a escola que ocupa e as singularidades dos seus estudantes.

REFERÊNCIAS

AAIDD. AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. **Intellectual disability**: definition, classification, and systems of supports. Washington, DC: AAIDD, 2010. BRASIL.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA educação e contemporaneidade**. Salvador. V.22, n.40, p.95-103, jul/dez. 2013.

BRASIL. MEC. **Decreto no. 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade. A fundamentação filosófica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2004.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996. Promulgada em 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2019.



BRASIL. MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 07 nov. 2019.

BENITE, Cláudio Roberto Machado. BENITE, Anna Maria Canavarro. MORAIS, Warlandei Carlos Souza. YOSHENO, Fábio HIROAKI. Atendimento Educacional Especializado: a tecnologia assistiva para a experimentação no ensino de química. **X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC**. Águas de Lindóia – SP. 2015.

BERNI, Regiane Ibanhez Gimenes. **Mediação**: o conceito vygotskyano e suas implicações na prática pedagógica. LAEL /PUC – São Paulo. 2006. Disponível em: < http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_334.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

CARNEIRO, M. S. C. A deficiência mental como produção social: de Itard à abordagem histórico-social. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 137-152.

CRISTOFOLETI, Rita de Cassia; NUNES, Isabel Matos. A prática Pedagógica e a deficiência intelectual: produção de recursos didáticos. In: PEROVANO, Laís Perpetuo (org.), MELO, Douglas Christian Ferrari de. (Org.). **Saberes, estratégias e recursos didáticos**. Brasil Multicultural, Rio de Janeiro: 2019.

ESPÍRITO SANTO. SEDU. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Vitória: 2016. Disponível em: < <https://sedu.es.gov.br/educacao-especial>>. Acesso em: 07 nov.2019.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Relações entre Desenvolvimento Humano, Deficiência e Educação: Contribuições da Abordagem Histórico-Cultural. In: OLIVEIRA, M.K.; SOUZA, D.T.; REGO, T.C. **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002

JESUS, S. N.; MARTINS, M. H. **Escola Inclusiva e apoios educativos**. Porto Alegre: ASA, 2000.

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

MALDANER, Otavio Aloisio. **A formação inicial de professores de Química professor pesquisador**. 3. ed. Ijuí: Uniju, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 1.ed. São Paulo: Moderna, 2003.



OLIVEIRA, M.K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2002.

OLIVEIRA, Ivone Martins de; RODRIGUES, David; JESUS, Denise Meyrelles. **Formação de Professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar**. EDUFES, 2017.

RAPOSO, Patrícia Neves; MÓL, Gerson de Souza. A diversidade para aprender conceitos científicos. In: SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; MALDANER, Otávio. **Ensino de Química em Foco**. Ijuí: Unijuí, 2015. Cap. 11, p.368.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Tratado de Defectologia**. Obras Completas. Havana: Pueblo Y Educación, Tomo V. 1995.

_____. **Obras escogidas: fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor, 1997. v. 5.

_____. **A Defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, nº 4, p. 861-870, dez. 2011.

SOBRE AS AUTORAS

BRUNA BONOMO GRACIANO

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES/UFES). Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia.

ANA NERY FURLAN MENDES

Professora Associada I do Departamento de Ciências Naturais, do Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo (DCN/CEUNES/UFES). Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (CEUNES/UFES). Doutora em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bacharel em Química e Química Industrial pela UFRGS.



Refletindo o fazer pedagógico na Educação Especial: uma análise dos conceitos vigotskianos no campo da deficiência

Aparecida Souza França Silva¹
Rita de Cassia Cristofoleti²

Resumo: Este texto faz parte de uma pesquisa que está sendo desenvolvida no Mestrado em Ensino na Educação Básica do programa de Pós-Graduação (PPGEEB) do Centro Universitário Norte do Espírito Santo – CEUNES/UFES sob número de aprovação no Comitê de Ética e Pesquisa CAAE 15781619.3.0000.5063. Tem como objetivo pesquisar e refletir sobre os saberes e as práticas dos professores de Educação Infantil na área da Educação Especial. A compreensão das práticas pedagógicas e a influência destas no desenvolvimento das crianças, público-alvo da Educação Especial, nessa pesquisa, se referencia nos estudos de Vigotski (1993, 2011, 2012) e em pesquisas que destacam as possibilidades de ensinar crianças com deficiência e autismo. Nesse texto, discorremos sobre a perspectiva Histórico-Cultural e suas contribuições para se pensar o campo da deficiência e as singularidades de aprendizagem dos sujeitos. Portanto, refere-se a um texto de caráter conceitual e teórico.

Palavras-Chave: Educação Especial. Perspectiva Histórico-Cultural. Aprendizagem.

Considerations about the pedagogical way of doing in Special Education: an analysis of Vigotski concepts on disability

Abstract: This text is part of a research that is being developed in a postgraduation Master program on Basic Education of the College of the north of Espírito Santo - CEUNES/UFES, with number CAAE 15781619.3.0000.5063 registered in the Ethics and Research Committee. This research aims to survey and to think about the teachers' knowledge and practices in Special Education in Kindergarten. The understanding of the pedagogical practices and their influence in the children development, target of Special Education, are based on Vigotski (1993, 2011, 2012) studies and also on surveys that highlight the possibilities of teaching children with disabilities and autism. In this study, we talk about the historical-cultural perspective and its contributions to the field of the disabled and the peculiarities on their learning process. Therefore, it is a text of conceptual and theoretical character.

Key words: Special Education. Historical-cultural perspective. Learning process

Introdução

Esse texto pretende discorrer sobre os aspectos conceituais da teoria vigotskiana no que se refere às contribuições de sua pesquisa para a aprendizagem e o desenvolvimento de pessoas com deficiência.

¹ aparecidapsic@yahoo.com.br

² rita.cristofoleti@ufes.br; ritadecassiacristofoleti@gmail.com



As contribuições de Vigotski (2011/2012) na área da deficiência têm sido cada vez mais discutidas e estudadas quando se pensa nas formas singulares de aprender e de se desenvolver enquanto pessoa. Vigotski (2011), enfatiza que apenas quando se compreende o complexo desenvolvimento das crianças com deficiência é possível elaborar uma teoria geral do desenvolvimento humano gestada no entrelaçamento entre as linhas de formação biológica e cultural.

Em seus estudos com crianças, adolescentes e adultos, dentre estes com distúrbios patológicos das atividades intelectuais e linguísticas, enfatiza que o desenvolvimento dos processos rumo à formação de conceitos se constitui de forma gradual e complexa, iniciada na fase mais precoce da infância, especificamente a partir das funções intelectuais que, numa combinação específica confere as bases psicológicas, se configura e se consolida na puberdade (VIGOTSKI, 2009).

De acordo com Shuare (1990), a preocupação com a educação de pessoas com deficiência ocupa um lugar de destaque no conjunto da obra de Vigotski. O interesse de Vigotski por essas questões decorria tanto de preocupações científicas quanto de seu compromisso com as transformações políticas da União Soviética na época. A considerar, que o período pós-revolução de 1917 trouxe consigo a situação de milhares de crianças, muitas delas com deficiência e em condição de vulnerabilidade e saúde precária.

Nesse sentido, o contexto político e social vigente, diante de graves questões exigiu possíveis respostas e é neste cenário para atender às necessidades educacionais das crianças com deficiência que o autor cria no início da década de 20 do século XX, um laboratório de psicologia e, mais tarde, o Instituto Experimental de Defectologia, onde foi desenvolvida suas pesquisas.

Assim, o texto traz para discussão teórica os conceitos de compensação sociopsicológica, plasticidade cerebral, mediação pedagógica e caminhos alternativos e indiretos para o ensino e para a aprendizagem de pessoas com deficiência.



A deficiência e os processos educativos

Vigotski (2011/2012) dedicou-se ao campo da defectologia, que é o estudo das pessoas com deficiência ou transtornos de desenvolvimento. Buscou compreender os processos educativos, pautando-se na averiguação das necessidades e possibilidades de vida e de aprendizagem destes sujeitos. Optou, em suas pesquisas, pelo enfoque qualitativo ao observar as especificidades das crianças com diferentes tipos de incapacidade e deficiência, para tanto, não hesitou em tecer críticas e rejeitar o método descritivo e quantitativo. Para Vigotski (1997, p.128), “[...] a criança é antes de tudo uma criança e somente depois uma criança deficiente”.

Ao descrever sobre os aspectos biológicos entrecruzando-se com os aspectos sociais de formação humana, Vigotski faz referências ao funcionamento e a plasticidade cerebral (ANDRADE E SMOLKA, 2012). Logo, pensar o funcionamento do cérebro é também vislumbrar possibilidades que,

[...] se efetiva no âmbito da ampliação das experiências individuais, ou seja, é dependente da presença do outro, de sua palavra, de sua lembrança, de sua ausência, de suas histórias, dos registros que deixam de ser vivências individuais para se tornarem produtos partilhados da cultura social. (ANDRADE E SMOLKA, 2012, p.708)

Nesse sentido, o desenvolvimento deve ser compreendido como um processo dinâmico, dialético e complexo, entrelaçado aos aspectos históricos, culturais e sociais da vida cotidiana, e se pensarmos a compensação sociopsicológica (VIGOTSKI, 1997, 2012), é fundamental não esquecer que a mesma se estabelece numa estreita relação com o desenvolvimento social e cultural de vida e de existência da pessoa.

Coerentemente, ressalta Góes (2007, p.5) ao destacar o processo de compensação sociopsicológica para a pessoa cega,

[...] alfabeto Braille ao dar acesso à leitura e escrita, tem importância muito mais valorosa que a sutileza do tato e do ouvido, a cegueira não é vencida pela compensação sensorial em si, e sim pela linguagem, pela palavra, pelo mundo dos conceitos.



Desta forma, destaca a importância de a criança ter possibilidade de ingresso e acesso ao caminho do desenvolvimento cultural. Sendo assim “[...] a educação surge em auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal” (VIGOTSKI, 2011, p. 867).

De modo que a criança com deficiência possa se desenvolver ao ser apresentada ao novo, ao desconhecido, ao inexplorado, pois “em nosso cérebro estímulos fortes ou que se repetem com frequência abrem novas trilhas” (VIGOTSKI, 2009, p. 13).

A compensação sociopsicológica de que fala Vigotski (1997, 2012) se dá fundamentalmente pelas ferramentas e signos originados a partir do trabalho e da linguagem. A linguagem possui além da função comunicativa, a função de constituir o pensamento em que “o processo pelo qual a criança adquire a linguagem segue o sentido do exterior para o interior, do meio social para o individual” (VIGOTSKI, 1993, p. 141).

Desta forma discorre que o percurso da aprendizagem se configura no contato com o outro, na trama das interações sociais, exige ir ao encontro com o outro, dispor do fazer, um fazer que não está pronto, pois é um fazer com o outro e, que sinalize para os aspectos de superação e transformação das dificuldades em possibilidades.

Alguns estudos merecem destaque pelos avanços proporcionados às teses de Vigotski a respeito da deficiência intelectual, bem como o suscitar de reflexões acerca dos processos educativos. Dentre eles, temos os estudos de Padilha (2001), que investiga a trajetória escolar de sujeitos com deficiência numa perspectiva de compreender o desenvolvimento no âmbito simbólico, cultural e histórico, apontando para os aspectos de superação que obtiveram com base em formas de mediação simbólica diferenciadas.

Silva (2011), analisa a prática pedagógica do professor, no processo de inclusão educacional de quatro alunos com TEA (Transtorno de Espectro do Autismo) no ensino comum, evidenciou que os professores dispõem de pouca experiência e conhecimento para lidar com as especificidades e características



diferenciadas desses alunos, constatadas em relação a não realização de práticas pedagógicas facilitadoras do aprendizado de todos.

Além desses, há os trabalhos de De Carlo (1999) e Kassar (1999), que descrevem sobre as formas de institucionalização de pessoas com deficiência intelectual e/ou deficiência múltipla pontuando severas críticas quanto à institucionalização das pessoas com deficiência.

Esses trabalhos, destacam as contribuições de Vigotski e apresentam indicativos para a melhoria das condições no processo de ensino-aprendizagem de alunos público-alvo da Educação Especial, direciona para pistas concretas de implementação de práticas educacionais que viabilizem a autonomia e a cidadania das pessoas com deficiência. Kozulin (1994), enfatiza que a produção de Vigotski pode direcionar reflexões e ações tanto para as questões teóricas quanto para o atendimento a demandas práticas.

O professor como mediador das aprendizagens dos alunos

A mediação pedagógica é um conceito essencial e central na obra vigotskiana. Segundo André (1999), diferenciar as práticas pedagógicas do cotidiano, é aceitar o desafio de que não existem receitas prontas, nem soluções universais. É compreender e aceitar as incertezas. Facilitar nossas intervenções é entender que grande parte de nossas intenções pedagógicas devem ser construídas na ação cotidiana, em um processo de negociação, revisão constante e iniciativa por parte dos professores.

Para Vigotski (2009, p.331) “na fase infantil, só é boa aquela aprendizagem que passa à frente do desenvolvimento e o conduz. Mas só se pode ensinar à criança o que ela já for capaz de aprender” sinalizando assim, a importância do fazer pedagógico imerso à subsídios culturais, estes utilizados de forma adequada e sistematizadas na promoção da aprendizagem.

O professor, na perspectiva Vigotskiana passa a ser visto como mediador dos saberes existentes culturalmente, assumindo sua função no entrelaçar do processo de transformação das relações sociais, favorecendo que o velho possibilite emanar o novo, o novo que se inspira e se apropria do velho, para transformar e inovar.



Como este conhecimento dito “velho” pode inspirar e levar o outro a produzir o “novo”? Nesse contexto, Kassar (2015, p. 408) discorre dizendo que, “[...] será este um complexo ato de apropriação do indivíduo dos bens culturais socialmente produzidos pela humanidade em cada momento histórico”.

O espaço escolar é o lugar de possibilitar aos sujeitos a apropriação de elementos advindos de outras gerações, são destas experiências semióticas que constituem seu modo de ser e de estar no mundo. A projeção de mundo da pessoa, passa pelo crivo da interpretação do outro num processo de transformação e apropriação das vozes alheias.

Andrade e Smolka (2012) conceituam que internalização é algo que fazemos com tudo aquilo que ouvimos e que prestamos atenção, mas a apropriação exige que aquilo a que se prestou atenção seja “tornado próprio” do pensamento e da consciência de quem se apossa do conhecimento. Assim, se consolida como instigante e prazeroso o ato de pensar o fazer pedagógico e, exige uma atuação expressiva, especificamente do professor para atentar as especificidades de aprendizagem de cada aluno.

Dessa maneira, o construir das ações pedagógicas podem se efetivar ou se estabelecer, num entrelaçar de saberes e não saberes, em que ambos se expressam e, nesse sentido, Cristofoleti (2010, p. 67), enfatiza que,

Do mesmo modo que os alunos vão mostrando os conhecimentos de que dispõem, e o que ainda não dispõem, a professora também vai indiciando saberes e não saberes em relação a prática pedagógica para seus pares e para os especialistas que atuam na escola.

Nesse mesmo processo, Padilha (2001) nos sinaliza que as relações de ensino acontecem numa relação discursiva, com o uso de instrumentos simbólicos cuja função é serem constitutivos do sujeito. A linguagem, entendida como trabalho constitutivo exclui, de modo radical, a possibilidade de que o desenvolvimento cognitivo possa acontecer desvinculado da palavra, do outro e dos signos. Impossível pensar o desenvolvimento cognitivo fora da cultura e da linguagem e conseqüentemente o seu papel fundamental no processo de significação.



Ao descrever sobre os processos de significação, Pino (2005, p.149) afirma que [...] “os processos de significação concretizam-se na vida cotidiana das pessoas, nas diferentes formas de práticas sociais, uma vez que a significação é uma produção social”.

Goés (2002), ao se referir à obra de Vigotski diz que, para o autor, o desenvolvimento da criança normal e o desenvolvimento da criança com deficiência é ao mesmo tempo, igual e diferente, assim como as metas educacionais. Destacando assim, que é na experiência social que o indivíduo vai significando o mundo e a si próprio.

As possibilidades para o fazer pedagógico deve ancorar, buscar, investigar, inquietar e indagar, se permitir trilhar novos modos de fazer e de pensar a prática pedagógica. Nessa perspectiva, para a criança com deficiência, Vigotski (2011) nos orienta a dar ênfase aos caminhos alternativos e recursos especiais, vislumbrando as peculiaridades de desenvolvimento na organização sociopsicológica da pessoa.

Nos ensina a examinar a dinâmica do desenvolvimento da criança com deficiência apontando para as possíveis influências que o “defeito” exerce ao considerar que,

Por um lado, ele é uma deficiência e atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem (VIGOSTSKI, 2011, p.869).

Delineia assim, que o modo pelo qual o sujeito se relaciona com o “defeito” e com as condições sociais e psicológicas geradas a partir da deficiência, se estabelece a compensação e esta se norteia para os aspectos históricos, culturais e sociais da vida concreta humana.

Para Góes (2002), é nas relações com o outro e na experiência em diferentes espaços da cultura que se consolida as possibilidades compensatórias. Caso contrário muitas crianças com deficiência continuarão a



ir para a escola só para não ficar à toa, para ocupar o tempo, para dar menos trabalho em casa (PADILHA, 2000).

A natureza, a gênese e a função da personalidade são sociais. Sob esse ponto de vista, Vigotski (2011) nos diz que o sujeito simbólico se constitui pela criação dos modos de domínio das ações humanas, chamando-as de “ferramentas ou instrumentos psicológicos”.

Quando o homem atua dentro desse processo sobre a natureza exterior e a modifica, também está atuando sobre a sua própria natureza e a está modificando, fazendo com que dependa dele o trabalho de suas forças naturais. Subordinar também essa ‘força da natureza’ a si mesmo, ou seja, a seu próprio comportamento é a condição necessária do trabalho. No ato instrumental o homem domina a si mesmo a partir de fora, através de instrumentos psicológicos (VIGOSTSKI, 1996, p.41).

Assim, quanto mais o grupo social promover investimentos na forma de cuidado e educação para a criança com deficiência, melhor será a resultante em relação à formação de seu funcionamento subjetivo. Ponto chave para Góes, ao discorrer sobre a educação especial, pois segundo a autora, a peculiaridade da educação especial está em promover experiências que, por caminhos diferentes, invistam nas mesmas metas gerais, o que é indispensável para o desenvolvimento cultural da criança (GÓES, 2002).

Essas considerações nos fazem refletir por um lado, que é fundamental compreender que quanto melhor for a qualidade das relações que estabelecermos com os sujeitos, mais o desenvolvimento psíquico será de qualidade. Por outro lado, é possível pensar nessa qualidade de vida social nas relações que são estabelecidas na escola, que suscitam aprendizados no campo ‘conceitual-científico’ e que aprimoram ainda mais o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Considerações Finais

Refletir sobre as contribuições da perspectiva Histórico-Cultural para os processos de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com deficiência, nos faz ter um olhar atento para toda forma que se estabelece de indícios do aprender em sala de aula. Vigotski (2007) nos ensina que a dificuldade ou



deficiência, não pode ser impedimento de possibilidades de vida, pois toda pessoa possui condições de aprender, porém a pessoa que tem dificuldades ou algum tipo de deficiência requer do professor “um novo ponto de vista” expresso numa metodologia de ensino diferente, pautado para as peculiaridades de sua aprendizagem a partir do vencimento de suas limitações e olhando para suas possibilidades. Esse olhar implica a criação de oportunidades alternativas.

Referências

ANDRADE, J. J.; SMOLKA, A. L. B. Reflexões sobre desenvolvimento humano e neuropsicologia na obra de Vigostki. In: **Psicologia em estudo**, Maringá, v.17, n.4, p. 699-709, out., 2012.

ANDRÉ, Marli (org). **Pedagogias das diferenças na sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

CRISTOFOLETI R. C. A relação entre fracasso escolar e produção do conhecimento: Uma análise das relações de ensino produzidas na escola e na sala de aula. **Revista Conteúdo**, Capivari, v.1, n.3, p. 67 jan./jul. 2010.

DE CARLO, M. **Se essa casa fosse nossa... instituições e processos de imaginação na educação especial**. São Paulo: Plexus, 1999.

GÓES, M. C. R. Relações entre Desenvolvimento Humano, Deficiência e Educação: Contribuições da Abordagem Histórico-Cultural. In: OLIVEIRA, M.K.; SOUZA, D.T.; REGO, T.C. **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

_____. **Contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial**. Dialogo e pluralidade: São Paulo, 2007.

KASSAR, M. C. **Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos**. Campinas: Autores Associados, 1999.

KASSAR, M. C. O óbvio/ silenciado das marcas do humano: comentários sobre os processos educativos escolares, a partir de uma leitura das contribuições de Angel Pino. In: **Cad. Cedes**, Campinas, v.35, p. 405-418, out., 2015.

KOZULIN, A. **La psicología de Vygotski**. Madrid, Alianza, 1994.

PADILHA, A. M. L. **BIANCA: O ser simbólico: para além dos limites da deficiência mental**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Unicamp, 2000.



_____. **Práticas pedagógicas na educação especial:** a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. Campinas: Autores Associados, 2001.

PINO, A. **As marcas do humano.** As origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, E. C. S. **A prática pedagógica na inclusão de alunos com autismo.** 2011.166f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SHUARE, M. **La Psicología Soviética tal como yo la veo.** Moscú: Progreso, 1990.

VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. L.S. **Obras Escogidas** - Tomo I. Madrid: Visor, 1996.

_____. **Obras Escogidas – V.** Fundamentos de defectologia. Machado Grupo de Distribución, Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação Social da Mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Imaginação e criação da infância.** São Paulo: Ática, 2009.

_____. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal.** In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.4, p. 861-870, dez, 2011.

_____. **Obras Escogidas V:** Fundamentos de Defectologia. Machado Grupo de distribución, S.L. 2012.

SOBRE AS AUTORAS

APARECIDA SOUZA FRANÇA SILVA

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo/Universidade Federal do Espírito Santo CEUNES/UFES. Possui graduação em Psicologia pela Universidade Nove de Julho, São Paulo (2008) e especialização em Docência no Ensino Superior pela Faculdade Vale do Cricaré, Brasil (2013).

RITA DE CASSIA CRISTOFOLETI

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo UFES/CEUNES. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (UFES/CEUNES).



Educação Especial e suas contribuições com enfoque na Síndrome de Turner: um relato de experiência

Marcela Morais Dal Fior¹
Eliane Gonçalves da Costa²

93

Resumo: Os mais diversos desafios são enfrentados constantemente pelas escolas para possibilitar aos estudantes um ensino de qualidade e aprendizagens significativas, independentemente das diferenças existentes em cada um dos discentes. Para que se tenha uma escola que efetivamente inclui, algumas mudanças são requeridas às instituições de ensino, como o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas que atendam as especificidades de cada indivíduo, para que assim a educação aconteça de forma democrática, respeitando as diferenças. Nesse sentido, esse estudo³ tem por objetivo relatar a experiência de convivência com a Síndrome de Turner na perspectiva de contribuição no ensino e aprendizagem da Educação Especial. Para o alcance do objetivo, fez-se necessário uma revisão bibliográfica, com o propósito de abordar sobre a Síndrome de Turner e suas implicações, as contribuições de Vygotsky no que tange à educação especial e ainda as leis que respaldam e garantem o acesso e permanência dos alunos com deficiência na educação brasileira. Traçou-se um percurso exploratório e descritivo, dentro de uma abordagem qualitativa, pois necessitou-se conhecer e explanar a importância e os desafios da educação especial e inclusiva, descrevendo as especificidades da Síndrome de Turner. Sendo o maior objetivo da educação o de possibilitar a todos os seres humanos aprendizagem significativa, proporcionando-os participação ativa na sociedade, torna-se imprescindível a realização de investimentos em políticas públicas educacionais destinadas a educação especial, a formação adequada de professores, e principalmente a quebra de estereótipos discriminatórios e preconceituosos.

Palavras-chave: Educação. Educação Especial. Síndrome de Turner.

Special education and its contributions with focus on Turner Syndrome: an experience report

Abstract: The most diverse challenges are steadily faced by schools to enable students a quality education and meaningful learning, regardless of the differences that exist in each student. To have a school that effectively includes, some changes are required from educational institutions, such as the development of inclusive educational practices that reach the specificities of each individual, so that education happens democratically, respecting differences. In this regard, this study aims to report the experience of living with Turner Syndrome in the perspective of contributing to the teaching and learning of Special Education. To reach the objective a bibliographic review was required, addressing Turner Syndrome and its implications, Vygotsky's contributions concerning special education and the laws that support and guarantee access and permanence of students with disabilities in Brazilian education. An exploratory and descriptive course was outlined within a qualitative approach, because it was necessary to know and explain the importance and challenges of special and

¹ E-mail: marcelinhadalfior@hotmail.com

² E-mail: elianecoordena@gmail.com

³ Essa pesquisa possui apoio e financiamento da CAPES.



inclusive education, describing the Turner Syndrome specificities. The main objective of education is to enable all human beings meaningful learning, providing them with active participation in society. So, it is essential to make investments in public educational policies aimed at special education, adequate teacher training, and especially the breaking of discriminatory and prejudiced stereotypes.

Keywords: Education. Special education. Turner Syndrome.

Introdução

As escolas constantemente enfrentam os mais diversos desafios para possibilitar aos estudantes um ensino de qualidade e aprendizagens significativas, independentemente das diferenças existentes em cada um dos discentes, seja no aspecto cultural, econômico, social, religioso, ou ainda de ordem física. No que se refere a isso, os profissionais da educação devem então se adequar para o atendimento a todos os alunos, levando-os à inclusão independente de suas características físicas, psicológicas e cognitivas.

Para que se tenha uma escola que efetivamente inclui, um conjunto de fatores são importantes, assim, professores altamente qualificados na área da educação especial, estrutura física adequada, materiais didáticos preparados e/ou adaptados de acordo com as especificidades dos alunos, são elementos preponderantes para uma boa aprendizagem, além de favorecer que a educação aconteça de forma democrática, respeitando as diferenças. Mas, podemos levantar alguns questionamentos que nos leva a refletir acerca da educação inclusiva como, por exemplo, as instituições escolares brasileiras são verdadeiramente inclusivas? As escolas estão preparadas para a promoção da inclusão a todos os discentes respeitando as suas diferenças e valorizando a diversidade? Corroborando com esta questão da escola inclusiva, a Declaração de Salamanca elaborada em 1994, no sentido de determinar alguns princípios, políticas e práticas voltadas à Educação Especial institui que:

[...] escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (BRASIL, 1994, p. 3)



Baseando nesse aspecto, diante da importância do ensino de qualidade, considerando a sua grande valia na formação do ser humano de forma integral, a realização desta pesquisa motivou-se pelo fato de a primeira autora do texto ter atuado na educação infantil durante o período de fevereiro de 2013 a março de 2019, por ser pesquisadora da área educacional, além de inquietar-se com as dificuldades e ausência de formação eficaz de profissionais contemplando a educação especial e, por possuir uma deficiência genética denominada Síndrome de Turner, devido ser rara, os estudos sobre essa anomalia ainda são quase inexistentes e pouco discutidos.

Assim sendo, esse artigo tem por objetivo relatar a experiência de convivência com a Síndrome de Turner na perspectiva de contribuição no ensino e aprendizagem da Educação Especial. Para a realização deste relato, traçou-se um percurso exploratório e descritivo, dentro de uma abordagem qualitativa, pois necessitou-se conhecer e explanar a importância e os desafios da educação especial e inclusiva, descrevendo as especificidades da Síndrome de Turner.

Em relação às técnicas para coleta de dados, este trabalho concentrou-se na fundamentação teórica, baseando-se em diversos livros e artigos científicos. Neste sentido, foi de grande importância o diálogo com autores para sustentação teórica, os documentos oficiais, como por exemplo a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, bem como a Declaração de Salamanca (1994), além das Resoluções CNE/CEB nº 2/2011 e nº 4/2009. Destaca-se também nesta pesquisa, as contribuições do autor Lev Semiónovic Vygotsky, com a produção *Obras Escogidas* (1997), configurando assim como uma pesquisa bibliográfica com relato de experiência.

A produção deste artigo é fundamentada ainda em trabalhos de teses e dissertações desenvolvidas sobre o tema, visto que, por meio delas temos uma maior aproximação da realidade educacional do Brasil no que se refere a inclusão e a Síndrome de Turner.

Para que os objetivos sejam alcançados e a pergunta norteadora possa ser respondida, abordaremos sobre a Síndrome de Turner (ST), descrevendo o



seu conceito, descoberta, sintomas, tratamento, bem como as suas implicações, por meio do relato pessoal da primeira autora do artigo, como mulher que possui a ST. Contemplaremos as contribuições de Vygotsky no que tange à educação especial, e conseguinte a isso, as leis que respaldam e garantem o acesso e permanência dos alunos com deficiência na educação brasileira.

A Síndrome de Turner e suas implicações na vida

Para formação do ser humano, logo após a fecundação entre espermatozoide e óvulo, acontece a formação celular e, com isso, o desenvolvimento dos genes e cromossomos, determinando assim a carga genética do indivíduo. Em cada pessoa, são constituídos 23 pares de cromossomos, totalizando 46. Os cromossomos nos seres humanos têm ainda função de determinação sexual, no qual, no sexo feminino é estabelecido como XX e no sexo masculino XY (NUSSBAUM, et. al., 2008).

A Síndrome de Turner (ST) é caracterizada como uma anormalidade genética, causada pela existência de somente um cromossomo X, no qual o outro pode ser anormal, com possibilidade ainda de acontecer o mosaicismos (sendo este o caso em questão) ou ser totalmente ausente. É importante citar que em uma proporção de mil e quinhentos a dois mil e quinhentos fetos acometidos com a Síndrome, somente um consegue nascer vivo, e essa anomalia ocorre somente em mulheres (GUIMARÃES, et. al., 2001).

Foi descoberta pelo endocrinologista Henry Turner em 1938, em que observou a síndrome inicialmente em sua esposa, percebendo que ela apresentava baixa estatura e ainda os caracteres sexuais pouco desenvolvidos, tais aspectos ele identificou em mais sete mulheres (WANDERLEY, et. al., 2004).

De acordo com Laranjeira, Cardoso e Borges (2010) as características das mulheres acometidas com ST são geralmente a baixa estatura (sendo esta a característica mais comum), disgenesia gonadal (anomalia no desenvolvimento dos ovários), alargamento do tórax com aumento de distância



entre os mamilos, distúrbios na tireoide, linfedemas⁴, anomalias renais, cardiovasculares e ainda auditivas, embora a inteligência em mulheres com ST seja considerada dentro do 'padrão da normalidade', podem apresentar deficiência cognitiva em algumas áreas.

É também considerado característica marcante o retardo no crescimento na fase intrauterina, crescimento bem abaixo da média durante a infância, e ainda escassez de crescimento na fase puberal, ausência de pelos pubianos. O diagnóstico pode ser realizado de forma precoce, ainda durante a gestação através de uma ecografia, contudo, há necessidade de confirmação por meio do cariótipo⁵, que também é o método de diagnóstico pós parto (LARANJEIRA, CARDOSO E BORGES, 2010).

Em mim⁶, a Síndrome foi descoberta por observação da minha mãe, que percebia que o meu crescimento era tardio, considerando as crianças da mesma idade e ainda o não desenvolvimento na puberdade. Ela me levava em diversos médicos e a resposta deles eram sempre as mesmas “isso é neurose de mãe, sua filha não tem nada”. Foi a partir do olhar diferenciado de um médico que foi solicitado exames de taxas hormonais e o resultado foi que o meu organismo não produzia hormônio suficiente e, com isso, me encaminhou ao endocrinologista. Minha primeira consulta com esse profissional foi no dia do meu aniversário de doze anos. Após avaliação solicitou-se exames mais específicos, como a ultrassonografia, raio x, eco cardiograma e cariótipo. Os resultados confirmaram a Síndrome de Turner.

Destaco que esse foi um dos piores momentos da minha vida, que, por se tratar de um problema tão raro, as informações que obtínhamos sobre a ST nunca eram positivas. Por ser uma deficiência genética, a Síndrome de Turner não possui cura, contudo, existem tratamentos que diminuem o impacto da anomalia, possibilitando a mim e as mulheres que são acometidas, uma vida normal.

⁴ Linfedema é o acúmulo de líquido linfático no tecido adiposo. Isso causa inchaço (edema), mais frequentemente nos braços ou pernas.

⁵ Exame que objetiva a identificação e análise dos cromossomos e regiões.

⁶ O relato será na primeira pessoa por consistir em uma experiência vivida pela primeira autora do artigo.



Fundamentalmente hormonal, o tratamento da ST, objetiva o aumento final da estatura das crianças, e ainda induzir o desenvolvimento das características sexuais, como por exemplo a menarca, de maneira a possibilitar a maturação sexual. Sendo assim, por meio da administração do Hormônio de Crescimento (HC) e estrogênios almeja-se o melhoramento da qualidade de vida das mulheres com ST (WANDERLEY, et al., 2004).

Aconselha-se a reposição hormonal aos doze anos, visto que essa seja a idade indicada como mais adequada ao desenvolvimento pubertário, devendo prosseguir até a menopausa, de forma ainda a prevenir osteoporose. Ressalta-se a importância do acompanhamento com equipe multidisciplinar para o tratamento das disfunções associadas (LARANJEIRA, CARDOSO E BORGES, 2010).

A respeito do meu tratamento, inicialmente fiz reposição hormonal utilizando hormônio de crescimento (GH-Somatotrofina) durante cinco anos, de forma injetável, concomitante a essa medicação, por via oral, fiz uso de estrogênio conjugado (Premarim), progesterona (Provera) e ainda medicações para prevenir a perda de massa óssea, agindo também na reposição do cálcio.

Fiquei um grande período fazendo uso dessas medicações, após um período, os exames marcadores da função tireoidiana deram alterados e comecei o tratamento para tireoide.

Atualmente, continuo fazendo a reposição hormonal do estrogênio e progesterona, a medicação para controle da tireoide, além do cálcio e um remédio para ansiedade. A resposta do tratamento foi muito significativa, aos 12 anos tinha 1,33 m de altura, e logo após a idade óssea se estabilizar, a altura se fixou em 1,58 m, a menarca em mim se deu pela primeira vez aos 16 anos e foi induzida. Se for realizada busca na internet a respeito da ST, pode-se perceber por meio do banco de imagens que as características físicas são pescoço alado, possíveis alterações faciais, além de algumas partes do corpo escurecidas. Contudo, pelo fato da ST em mim ser mosaico, as características



físicas são quase inexistentes, é perceptível apenas o encurtamento do quarto dedo do pé esquerdo e braquidactilia⁷.

Penso que pelo fato de não possuir características físicas tão acentuadas referente a ST, o diagnóstico foi tão tardio e difícil. Na atualidade, os exames do pré-natal são bem mais específicos para a gestante, e ainda no útero pode-se diagnosticar a anomalia genética e logo após o nascimento, iniciar o tratamento.

Considerando as abordagens dos autores sobre a gama de acometimentos que as mulheres com ST estão sujeitas, a baixa estatura se destaca, sendo fisicamente este o maior “empecilho” enfrentado por mim no ambiente escolar e social. A questão da esterilidade evidencia meu maior conflito psicológico. Supõe-se que seja devido a isso, que as profissões escolhidas pelas mulheres com ST estejam relacionadas ao cuidado, ensino, principalmente de crianças, como enfermeira, professora, babá, médica e etc. Talvez seja devido a esterilidade e por gostar e me identificar com as crianças, que escolhi pela atuação na docência, optando pela profissão de professora.

Como mulher que possui Síndrome de Turner, posso dizer que os maiores desafios enfrentados são em relação à saúde, pela necessidade de constantemente estar em acompanhamento médico para o monitoramento dos problemas advindos em consequência da ST. Os preconceitos enfrentados são em virtude da baixa estatura, comentários dos mais variados tipos sobre isso são constantemente recebidos, seja na esfera familiar ou social. Mas, o desejo da maternidade, de gerar uma vida, se sobressai a qualquer outro, contudo, por métodos naturais se torna quase inviável, pelo risco da gestação. No entanto, a maternidade pode ser possível por outras vias, como a adoção ou fertilização em vitro.

Diante de tais afirmações, posso dizer que ter a Síndrome de Turner, aumenta em mim ainda mais o desejo pela vida, na qual as dificuldades enfrentadas são superadas pelo esforço pessoal e apoio familiar, atreladas ao aspecto do desenvolvimento intelectual advindas pelo estudo e informação

⁷ Anomalia genética causada por um gene dominante e provoca o encurtamento dos dedos das mãos, geralmente acontece nos polegares.



sobre a síndrome e fatores de eliminação de preconceitos e discriminação nos espaços de vida social.

As contribuições de Vygotsky para a Educação Especial

Vygotsky, nasceu em novembro de 1896 na Rússia, onde em 1917 especializou-se em literatura e iniciou sua pesquisa literária. No período de 1924, trabalhou no Instituto de Psicologia e posterior a isso no Instituto de Estudos das Deficiências criado por ele, dedicando-se ao Instituto, à medicina e aos ensinamentos da psicologia até junho de 1934 quando morreu por tuberculose (VYGOTSKY, 1991).

Segundo Góes (2002, p. 96), “Vygotsky dedicou-se intensamente aos campos que em sua época, eram denominados ‘pedologia’ (estudo interdisciplinar da criança) e ‘defectologia’ (estudo de pessoas com deficiências ou transtornos de desenvolvimento) ”.

Para Vygotsky é válido e necessário considerar que a vida em sociedade é marcada por meio das características condicionais do típico desenvolvimento de homens e mulheres. As práticas sociais, bem como as ferramentas de utilização para se viver em sociedade e ainda a disposição do ambiente são construídos em uma perspectiva de favorecimento ao ser humano. Sobre esse aspecto Vygotsky (2011, p. 866) diz que “ao entrar na cultura, a criança não apenas toma algo dela, adquire algo, incute em si algo de fora, mas também a própria cultura reelabora todo o comportamento natural da criança e refaz de modo novo todo o curso do desenvolvimento”. Assim sendo, dentro da ideia vygotskyana, nos tornamos humanos através do estabelecimento de interações sociais.

O estudo de Vygotsky a respeito da defectologia sugere que “[...] a criança cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida [...], mas desenvolvida de outra forma”. (Vygotsky, 1997, p. 12, tradução nossa).

Sendo assim, Vygotsky não considera a deficiência como um fator que possa impedir o desenvolvimento humano. Tal impedimento seria construído através das mediações instauradas, da maneira em lidar com os problemas.



Confirmando isso, Vygotsky, Luria, Lontiev (2010, p. 34) apontam o enfoque da pesquisa de Vygotsky destacando que ele,

[...] concentrou sua atenção nas habilidades que tais crianças possuíam, habilidades estas que poderiam formar a base para o desenvolvimento de suas capacidades integrais. Interessava-se mais por suas forças do que por suas deficiências. Consistente com seu modo global de estudo, rejeitava as descrições simplesmente quantitativas de tais crianças, em termos de traços psicológicos unidimensionais refletidos nos resultados dos testes.

Fazendo uma relação do conceito vygotkyano de defectologia podemos entender que por ser a Síndrome de Turner uma má formação cromossômica, as mulheres acometidas com ST possuem deficiência pelo fato do déficit genético. Contudo, supõe-se que pela ausência de características físicas marcantes (com exceção da baixa estatura), elas não se veem como deficientes, isso pode ser um fator preponderante para a invisibilidade da ST pelo poder público.

Continuando a falar sobre a contribuição de Vygotsky, trazemos para discussão o conceito de compensação, que acontece quando o organismo aprimora o funcionamento de outras partes do corpo para “compensar” ou “superar” a deficiência. Sobre isso Vygotsky (1997, p.14, tradução nossa) diz que:

A sensação de insuficiência dos órgãos, [...] é para o indivíduo um estímulo constante para o desenvolvimento da psique. Se, devido a uma deficiência morfológica ou funcional, algum órgão não consegue cumprir plenamente suas tarefas, o sistema nervoso central e o aparato psíquico do homem assumem a tarefa de compensar a difícil função desse órgão.

Diante das concepções de Vygotsky, podemos compreender sobre a necessidade de ressignificar a forma como a pessoa com deficiência é vista. Ressignificação essa que envolve a família, sociedade e escola. Para isso, é essencial respeitar as particularidades de cada indivíduo, possibilitando-o sua significação no mundo, além de sua inserção cultural e social, considerando que aprendemos com o outro e a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento cognitivo. Sendo assim, dentro do aspecto educacional, é imprescindível o



investimento em políticas públicas na educação e também na formação de professores.

Sobre a importância da interação social para o desenvolvimento da aprendizagem, Vygotsky cita ainda o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que para ele,

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p. 58).

Na perspectiva da ZDP, pode-se inferir que, por meio das atividades realizadas pela criança com ajuda e orientação de um adulto, ela poderá realizar tal tarefa posteriormente com eficiência sem a ajuda do adulto.

Em face do exposto, as pessoas com deficiência, principalmente as crianças, visto que estão em fase de desenvolvimento, devem ser estimuladas e desafiadas a todo instante nos mais diversos contextos onde estão inseridas, seja ele familiar, social, cultural, para que a partir de então possam elaborar satisfatoriamente os pensamentos abstratos. Nessa premissa, é valioso e necessário superar o enfoque biológico da deficiência, levando em consideração que a vida humana do deficiente é mais que a deficiência que ele possui.

Leis que respaldam e garantem o acesso e permanência dos alunos com deficiência na educação brasileira

Algumas leis garantem o acesso gratuito à educação básica no Brasil, mas para chegar a essa garantia, discussões incessantes foram e estão sendo enfrentadas. Veremos o que a legislação brasileira já instituiu sobre a educação especial.

A Constituição Federal de 1988, nos revela a quem se destina a educação, bem como os responsáveis para a garantia do ensino e o seu objetivo. Notamos isso, quando o documento diz que:

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



sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Ainda na Carta Magna, é explicitado sobre os princípios da ministração do ensino, destacando no Art. 206, inciso I sobre o direito de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1998).

Percebemos ainda no Art. 208 do mesmo documento, sobre o dever do Estado, no qual determina a garantia da educação na perspectiva da educação inclusiva mediante a efetividade do atendimento educacional especializado, isso é observado no inciso III do referido Artigo quando descreve ainda o público destinado a esse atendimento, destacando que será feito o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Na perspectiva de promover a educação para todos, em março de 1990, na Tailândia, no evento da Conferência de Jomtien, definiu-se a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, onde no artigo 1, descreve-se sobre satisfazer as necessidades básica e determina que:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (UNESCO, 1990).

No ano de 1994, um outro documento destaca a necessidade em possibilitar o ensino de qualidade às pessoas com deficiência, assim, a Declaração de Salamanca, aponta como princípio a,

[...] necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e



re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados (BRASIL, 1994).

Em 1999, no Brasil, com a Convenção de Guatemala publicada por meio do Decreto nº 3.956 de 08 de Outubro de 2001 define-se que,

[...] as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (BRASIL, 2001).

Alguns avanços são obtidos no viés da educação inclusiva, dessa forma, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 – LDB 9.394/96, em seu Art. 58 encontramos o conceito de educação especial, e nos parágrafos 1º e 2º se estabelece a forma como a educação especial é garantida, sendo assim:

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 (BRASIL, 1996).

A LDB 9.394/96 acrescenta ainda a necessidade em adequar os conteúdos, métodos às especificidades dos alunos com deficiência. Assim sendo, o Art. 59, bem como o inciso I, nos confirma isso:

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 (BRASIL, 1996).



Com vistas a efetivar o que prescreve as leis citadas até aqui, a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de Setembro de 2001 determina em seu Art. 2º que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

Podemos citar ainda o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, como um outro documento que vem orientar as formas de prestação do atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, onde o mesmo “dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências”, determinando ainda que:

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o **caput** serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011).



Há ainda a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, definindo:

Art. 3º A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional.

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009).

A mesma Resolução citada anteriormente CNE/CEB nº 4/2009, aponta em seu Art. 4º o público alvo do Atendimento Educacional Especializado, prescrevendo que:

Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009).

Diante das legislações explanadas neste estudo, podemos perceber que as leis incumbidas em determinar a obrigatoriedade da garantia de educação para todos, em especial às pessoas com deficiência, são recentes no Brasil, e os avanços até o momento se configuram de grande importância, mas, progressos ainda são necessários para que a inclusão de fato ocorra.



A existência de leis é fundamental, contudo, mais importante que isso, elas devem ser cumpridas para que todos tenham a oportunidade de aprender, adquirir conhecimento, independentemente de qualquer circunstância, tomando por base o aluno, como sendo sujeito de direitos e o cerne da educação. Isso nos remete sobre a educação como um direito subjetivo, ou seja, à todas as pessoas devem ser garantidas o acesso e permanência na escola.

Sendo o maior objetivo da educação o de possibilitar a todos os seres humanos aprendizagem significativa, proporcionando-os participação ativa na sociedade, este constitui também como maior desafio, levando em consideração as particularidades que cada aluno aprende. Sendo assim, o investimento na educação e também na educação inclusiva é necessário, para que seja possível oferecer a todos um ensino de qualidade.

Ressaltamos com veemência que é imprescindível a capacitação dos profissionais da educação para atuação na educação inclusiva, para que assim possam fazer a diferença na vida dos alunos com deficiência e tornar o processo de construção do conhecimento e a vida dos alunos significativos, visto que o processo de desenvolvimento dos indivíduos está relacionado às interações realizadas, seja com o outro, com o ambiente, ou ambos.

Aprofundar o conhecimento sobre a perspectiva de Vygotsky permite entender a respeito do processo de ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência, sendo uma grande base para o trabalho docente, possibilitando a compreensão de caminhos diversos para o ensino dos conhecimentos escolares.

Considerações Finais

Frente as discussões e questionamentos estabelecidos no decorrer dessa pesquisa, apresentamos no primeiro tópico a introdução, na qual dispomos o objetivo deste estudo, a motivação para sua realização, os processos metodológicos que subsidiaram o trabalho. Já no segundo momento, explanamos sobre a Síndrome de Turner e suas implicações, as contribuições de Vygotsky no que se refere à educação especial e ainda as leis



que respaldam e garantem o acesso e permanência dos alunos com deficiência na educação brasileira.

Os aportes teóricos utilizados foram as Leis educacionais que regem a educação brasileira, autores que discorrem sobre a Síndrome de Turner, e também a Educação Especial e pesquisadores da área.

Diante das abordagens aqui expostas, podemos perceber que a Educação Especial é uma modalidade da educação, que de maneira essencial é oferecida preferencialmente no ensino regular, buscando promover a formação do ser humano. Ressaltamos a importância do ensino dentro da perspectiva da educação inclusiva, considerando que o aluno com deficiência tem a necessidade de um atendimento educacional adequado às suas particularidades.

Para que esse atendimento ocorra, é essencial que a escola se adapte aos alunos, adequando como, por exemplo, o currículo, a estrutura física, os materiais, de maneira a não diminuir ou omitir conteúdos, mas sim abordando-os de forma significativa ao discente. Sendo assim, a escola deve procurar refletir sobre sua prática, verificando se sua proposta pedagógica está voltada para a diversidade e para a superação de preconceitos.

No que se refere as peculiaridades da Síndrome de Turner, algumas medidas de ordem afetiva e comportamental podem ser tomadas para que a vida das mulheres e das meninas com essa deficiência seja ainda mais significativa e que as práticas discriminatórias possam ser evitadas e/ou superadas.

Nesse sentido, se faz necessário refletirmos acerca da educação inclusiva, sua importância e peculiaridades visando propiciar aprendizagens significativas às pessoas, não somente direcionados aos aspectos cognitivos, mas também sociais. Tais conhecimentos favorecem a prática profissional pedagógica, baseada em fundamentação de valores como a ética, a moral, o respeito às diferenças e à diversidade, que são saberes e atitudes essenciais na formação integral do ser humano.

Como pessoa que possuí a Síndrome de Turner, destaco que a luta pela vida se inicia na fase uterina e prolonga-se por toda vida, com isso, busca-se a



superação de preconceitos e atitudes discriminatórias dia após dia tanto dentro do universo escolar como no universo social em sua totalidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

109

_____. **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº 9.394/96**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria da Educação Fundamental: Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 jun. 2019.

_____. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

_____. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

_____. **Declaração de Salamanca e Lina de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 14 jun. 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 11 set. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

_____. **Resolução Nº. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2019.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Relações entre Desenvolvimento Humano, Deficiência e Educação: Contribuições da Abordagem Histórico-Cultural. In: REGO, Teresa Cristina, Souza, Denise Trento R. (Orgs). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.



GUIMARÃES, Marília M. et al. Intercorrências Clínicas na Síndrome de Turner. **Arquivo Brasileiro de Endocrinologia e Metabologia**, vol.45, n.4, p. 331-338, ago. 2001.

LARANJEIRA, Carla; Cardoso, Helena; Borges, Tereza. Síndrome de Turner. **Acta Pediátrica Portuguesa** - Sociedade Portuguesa de Pediatria, p. 38-43, 2010. Disponível em: <
<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:FPpvjgggfQQJ:actapediatrica.spp.pt/article/viewFile/4437/3290+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em 14 jun. 2019.

NUSSBAUM, R.L. et. al. **Thompson & Thompson – Genética Médica**. 7.ed. São Paulo: Elsevier, 2008.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em <
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por?posInSet=1&queryId=70eb335c-ea2b-4657-9eaa-a56269375a34>. Acesso em 20 jun. 2019

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 4.ed. Livraria Martins Fontes Editora Ltda. São Paulo, 1991.

_____. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

_____. **Obras escogidas**: fundamentos de defectologia, v. 5. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11.ed. São Paulo: Ícone, 2010.

WANDERLEY, Carla Araújo Popoire. et al. Desenvolvimento sexual e cognitivo das portadoras da Síndrome de Turner. **Ciências & Cognição**, vol. 2, p. 61-74, 2004. Disponível em: <
<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:dMSYfPLYeCqJ:www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/download/31/24+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em 14 jun. 2019.

SOBRE AS AUTORAS

MARCELA MORAIS DAL FIOR

Mestranda em Ensino na Educação Básica (UFES/CEUNES) pelo PPGEEB, bolsista CAPES/DS. Possui especialização Lato-sensu em: Oratória, Transversalidade e Didática da Fala (UFES/SEAD); Educação: ensino e currículo, pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES); Especialização em



Gestão Pública pelo IFES; Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia/ES. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia – ES.

ELIANE GONÇALVES DA COSTA

Possui Pós-Doutorado em Ensino na Educação Básica pela Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEEB/UFES). Doutora em Letras pela UNESP – São José do Rio Preto – SP. Atua nas áreas de Ensino e Letras com ênfase nas seguintes áreas: Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, Literatura e Gênero, Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), Formação de Professores de Língua Portuguesa. Atualmente é professora adjunto na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) - Campus dos Malês / Bahia.



A especificidade da Deficiência Visual nas Políticas de Educação Especial em Vila Velha/ES

Merislandia Paulo da Silva Carvalho¹
Christiano Felix dos Anjos²

112

Resumo: Este estudo teve como objetivo visibilizar a organização da política educacional, com ênfase na Educação Especial, na rede municipal de Vila Velha/ES, evidenciando as ações locais que se relacionam com a área de deficiência visual. Contou com as contribuições de Boaventura de Sousa Santos como aporte teórico para as discussões desencadeadas. Apoiou-se em pressupostos da cartografia como aporte metodológico, que é um método que investiga processos, que acompanha movimentos. O campo empírico foi composto pelo Núcleo de Educação Especial da rede de ensino do município de Vila Velha/ES. A pesquisa é de cunho qualitativo com dados originados de entrevistas semiestruturadas e observações no cotidiano da Escola. Os resultados do estudo apontam que houve avanços e retrocessos na área das políticas públicas voltadas para os alunos com deficiência visual e que busca-se efetivar o atendimento no contra turno de matrícula. A oferta de formação continuada para professores que atendem alunos com deficiência visual, no atendimento colaborativo, vem acontecendo na rede municipal, visando à colaboração, porém faz-se necessário o avanço dessa oferta para outros profissionais da escola, item presente nos documentos locais. Em nossas análises, a política central da área de deficiência visual é o trabalho colaborativo, realizado na sala de aula de ensino comum junto ao professor regente. É uma aposta da Rede Municipal para garantir a escolarização do aluno com deficiência visual.

Palavras-chave: Deficiência visual. Inclusão escolar. Política de Educação Especial.

The specificity of Visual Impairment in Special Education Policies in Vila Velha/ES

Abstract: This study aimed to make the educational policy visible, with emphasis on Special Education, lived in the municipal network of Vila Velha/ES, highlighting some local policies that relate to the area of visual impairment, seeking to understand the central policy for the area. It counted on the contributions of Boaventura de Sousa Santos as theoretical support for the discussions triggered. It relied on assumptions of cartography as a methodological approach, which is a method that investigates processes, which accompanies movements. The empirical field was composed by the Special Education Center of the school system of Vila Velha/ES. This is a qualitative research with data from semi-structured interviews and daily observations. The results of the study indicate that there have been advances and setbacks in the area of visual impairment and that it seeks to effect the attendance at the enrollment contract. The offer of continuing education for teachers who assist students with visual impairment in collaborative care has been happening in the municipal network, aiming at collaboration, but it is necessary to advance this offer to other school professionals, an item present in local documents. In our analysis, the core policy of the area of visual

¹ E-mail: merislandia.pedagogia@gmail.com

² E-mail: avitima@gmail.com



impairment is collaborative work, carried out in the common teaching classroom with the conducting teacher. It is a Network bet to guarantee the schooling of the visually impaired student.

Keywords: Visual impairment. School inclusion. Special Education Policy.

Introdução

Este estudo tem como objetivo visibilizar a organização da política educacional, com ênfase na Educação Especial, na rede municipal de Vila Velha/ES, evidenciando algumas ações locais que se relacionam com a área de deficiência visual³, buscando compreender a política central para a área. Trata-se de um texto com base em uma pesquisa maior, financiada pelo CNPq, defendida em 2016, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

Certa de que a escola é um espaço de todos, e é nela que os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, participando ativamente das tarefas escolares e se desenvolvendo como cidadãos nas suas diferenças (BRASIL, 2010), colocamo-nos atenta, buscando a constituição dos inúmeros possíveis respaldados na pesquisa cotidiana.

Salientamos que a construção do conhecimento do aluno com deficiência visual é semelhante à do aluno vidente, mas tem suas especificidades que precisam ser garantidas por uma prática pedagógica que atenda a tal situação, já que as condições de acesso aos conteúdos escolares não são as mesmas. No entanto, ainda não logramos tal perspectiva para todos.

Dessa forma, entendemos ser relevante a visibilização de ações da política pública⁴ local do município de Vila Velha-ES, com ênfase na garantia do direito à escolarização para alunos com deficiência visual, a fim de problematizar as questões postas por essa política em ação.

Nossa experiência como professora de alunos com deficiência visual nos possibilitou perceber que se tem o imaginário na escola de que tudo está

³ Neste estudo, o termo deficiência visual será usado para fazer referência tanto a alunos com baixa visão quanto a alunos cegos.

⁴ Políticas públicas são aqui entendidas como o “Estado em ação” (Gobert, Muller, 1987); é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade (HOFLING, 2001).



resolvido em relação aos alunos com cegueira e com baixa visão, ao ser implementado o Atendimento Educacional Especializado. Assim, indagamos: as questões sobre a deficiência visual nas legislações brasileiras estão postas, o que nos falta realizar?

Nessa linha de raciocínio, Figueiredo (2010, p.114) nos ajuda em suas análises sobre questões preocupantes. O autor enfatiza que o maior perigo existente na Educação Especial “[...] é a crença ingênua de que tudo está feito, ou seja, que os sistemas educativos regulares e os seus atores estão plenamente preparados para receber e promover o desenvolvimento integral das crianças”.

Muitas vezes, temos o pensamento inocente de que o “problema” relacionado com a questão de oportunizar aos alunos com deficiência visual a aprendizagem, logrando das mesmas condições de acesso ao conhecimento que o aluno vidente, está resolvido, pois o aluno com deficiência visual, exceto em alguns casos, tem a capacidade cognitiva preservada.

A existência de vários recursos para o aluno com deficiência visual leva a crer que a questão do acesso ao conhecimento para ele está resolvida. Concordamos com Figueiredo (2010, p.114) quando nos diz que o processo de inclusão ainda se encontra em marcha, “[...] no seio de outro, de maior amplitude: o da promoção do sucesso educativo de todos os alunos”.

Dessa forma, salientamos que a escolarização do aluno com deficiência visual não está suficientemente contemplada e resolvida nas ações das escolas. Estamos em marcha, pois os recursos, necessários para colocar o aluno cego e/ou com baixa visão nas mesmas condições de aprendizagem que o aluno vidente, é parte do processo.

Com base nesses pressupostos, neste estudo, buscamos entender a processualidade, as tentativas e as negociações feitas pelo município de Vila Velha-ES para a efetivação das políticas educacionais. A fundamentação teórica será com base em conceitos discutidos por Boaventura de Sousa Santos. Coerentemente com Santos (2007), argumentamos que queremos ver as riquezas inesgotáveis existentes, pois o mundo tem uma diversidade



epistemológica inesgotável e são essas riquezas que pretendemos emergir no município pesquisado.

Acreditamos que os responsáveis pelas políticas locais, comprometidos com seu trabalho, buscam avanços, desencadeiam ações para oportunizar possibilidades reais, eficientes e plurais de ensino-aprendizagem para todos os alunos, inclusive para os alunos com deficiência visual.

Cumpramos sinalizar que a metodologia utilizada para conduzir nosso estudo sobre as políticas locais foi a cartografia, pois, com caráter processual de investigação, é um método que acompanha movimentos, investiga processos (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2012).

O desafio, nas tessituras das relações entre política sistematizada por meio dos documentos legais e a política em ação, portanto, foi nos abrir aos encontros de muitas facetas e artimanhas presentes em movimentos que atravessam e transformam o campo de pesquisa.

Segundo Pozzana de Barros e Kastrup (2012, p. 73-74), a processualidade está presente em todos os momentos da pesquisa, nos avanços e paradas, em letras e linhas, em campo, em nós. Com isso, cartografar é ter conexão com o território da pesquisa, acompanhando a processualidade dos movimentos que “levam” à escolarização dos sujeitos com deficiência visual, com atenção permanente.

Para este texto, o lócus do estudo foi o Núcleo de Educação Especial de Vila Velha/ES, com dados oriundos de entrevistas semiestruturadas e observações no cotidiano. Os sujeitos foram a coordenadora e os profissionais responsáveis pela área de deficiência visual.

As especificidades da deficiência visual nos movimentos e documentos da Política Municipal de Educação Especial

Neste item, dialogaremos com a política pública proposta para a área de Educação Especial no município de Vila Velha-ES, com ênfase na deficiência visual, e com os responsáveis que gestam tal política. Buscamos visibilizar a política em ação, evidenciando alguns movimentos locais de Educação Especial que se relacionam com a área de deficiência visual, buscando compreender a política central para a área.



De acordo com a versão preliminar, então em vigência, do Projeto de Atuação do Núcleo de Educação Especial/Semed, um dos princípios orientadores se assenta na oferta de formação continuada para os professores do ensino regular, professores da Educação Especial, pedagogos e diretores das unidades de ensino (VILA VELHA, 2013a). O enfoque nessa premissa evidencia a tentativa do município em avançar na área de Educação Especial, pois o Núcleo de Educação Especial busca colocar em prática o que já vem sendo defendido pela política nacional.

As dinâmicas formativas motivam os atores do processo ensino-aprendizagem a olhar o cotidiano escolar pensando nas diferenças humanas, o que é essencial nas ações que pretendem oportunizar na garantia do direito à educação para todos os alunos.

Na rede de ensino de Vila Velha, o atendimento ao aluno público-alvo da Educação Especial é ofertado em duas modalidades: atendimento colaborativo⁵, em que o professor especializado desenvolve seu trabalho na sala de aula do ensino regular junto com o professor regente, que pode ser por itinerância ou em uma única escola; e o atendimento educacional especializado⁶ realizado em contraturno de escolarização do aluno.

Sobre o atendimento colaborativo, a equipe do Núcleo focaliza a Resolução nº 2 (BRASIL, 2001) – que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – o qual, de acordo com Daiane,⁷ profissional do Núcleo, é uma legislação nacional que influencia muito a Educação Especial em Vila Velha. E completa:

⁵ Os documentos oficiais usam o termo “atendimento colaborativo” para se referir ao atendimento realizado pelos professores aos alunos de Educação Especial e para se referir aos professores de Educação Especial. São eles chamados de “professores do atendimento colaborativo”. Neste texto, em alguns momentos, seguimos esse formato.

⁶ Cabe aqui ressaltar nosso entendimento sobre atendimento educacional especializado. Concordamos com Baptista (2013, p. 58) que atendimento educacional especializado deve ser “[...] uma ação plural em suas potencialidades e metas, sistêmica ao mirar (e modificar) o conjunto de relações que contribuem para a estagnação do sujeito e sua provável dificuldade de aprendizagem e desenvolvimento”. Em suas análises, o autor considera atendimento educacional especializado como sinônimo de ação pedagógica. Nesse contexto, atendimento educacional especializado é entendido por nós como organizador de apoios e recursos a tudo que demanda a sala de aula do ensino comum.

⁷ Todos os nomes dos participantes da pesquisa são fictícios.



Dá sustentação ao trabalho que se faz em sala de aula entre professores regentes e professores da Educação Especial. Sustenta o trabalho do especialista no turno de escolarização [...]. Então, essa resolução garante um fundamento muito sólido a esse tipo de atendimento que a gente tem no turno de matrícula.

Destacamos na Resolução nº 2, no art. 8º, IV, sobre a organização das classes comuns, que as escolas devem prover “[...] serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial [...]” (BRASIL, 2001, p. 2). Na visão da equipe do Núcleo, o documento garante fundamentação sólida ao atendimento feito pelo professor ao aluno público-alvo da Educação Especial, fortalecendo a ideia de colaboração entre professores especializados e professores das salas de aula do ensino comum.

O atendimento colaborativo oferecido ao aluno com deficiência visual foi narrado pelos profissionais do Núcleo. Os excertos que seguem evidenciam as suas análises.

O professor de deficiência visual, o especialista, atende o aluno no turno de escolarização, não atende o aluno do outro turno. Os professores organizam a dinâmica do horário considerando a dinâmica da escola, fica um pouco com cada aluno. Na grande maioria das vezes, o trabalho do professor de Educação Especial, para além de acompanhar esse menino, é fazer a articulação entre o conteúdo do ensino comum (DAIANE, profissional do Núcleo).

Na prática, o professor de deficiência visual trabalha junto com o professor do regular dentro da sala de aula e faz todas as adaptações necessárias. Esse trabalho chama-se [atendimento] colaborativo. Quando o professor especializado não está, nossa orientação é que deixe o material pronto para o professor da sala de aula usar com o aluno (MÁRIO, profissional do Núcleo).

A partir das narrativas, o professor do atendimento colaborativo atende ao aluno dentro da sala de aula de ensino comum junto com o professor regente, fazendo o possível para que o aluno tenha seus materiais adaptados, tendo assim condições de acompanhar a turma.

No que tange ao atendimento educacional especializado realizado no contraturno de escolarização do aluno, a época do estudo (2016), este não



estava acontecendo na área de deficiência visual⁸, no município de Vila Velha. O serviço era oferecido apenas ao aluno com deficiência intelectual.

De acordo com Carvalho (2016), na área de deficiência visual, esse serviço chegou a ser realizado no município, seguindo a linha das políticas nacionais de Educação Especial, mas foi se desfazendo na gestão municipal correspondente aos anos de 2009- 2012.

Nesses termos, podemos nos remeter a Mainardes e Alferes (2014, p. 397), quando argumentam não ser “[...] possível descrever e analisar uma política educacional sem compreender a lógica global de um determinado sistema de produção”. Em outras palavras, não é possível analisar a Política de Vila Velha sem entender a complexidade do município e a descontinuidade que se deu nas políticas, inclusive nas políticas do contraturno para alunos com deficiência visual. Para os autores, isso “[...] significa que a especificidade da análise de uma Política Educacional é um complexo que integra uma totalidade social e, por esta razão e a partir desta perspectiva, o estudo [...] do movimento e das contradições é um elemento central” (MAINARDES; ALFERES, 2014, p. 397).

E, ainda, Tello e Mainardes (2012, apud MAINARDES; ALFERES, 2014, p. 397), argumentam que “Não se pode analisar a política educacional em seu aparente ‘isolamento’ de outras manifestações sociais, pois a compreensão de um determinado período histórico, [...] pressupõe a compreensão do desenvolvimento do contexto social, econômico e histórico”.

O município buscava, oferecer o atendimento no contraturno de escolarização. Podemos perceber a busca por essa modalidade de serviço, para os alunos com deficiência visual, por meio dos documentos e das observações das ações e diálogos dos profissionais do Núcleo com a pesquisadora: “Não tem ainda, mas, ano que vem, vai ter. Estamos tentando fazer isso, alunos com deficiência visual vão voltar no contraturno” (MÁRIO, profissional do Núcleo). Discurso que nos remete a Santos (2007) com o “ainda

⁸ Atualmente, em 2019, conversando com uma professora da rede de ensino, ela esclarece que o município de Vila Velha oferece o atendimento realizado no contraturno de escolarização ao aluno com deficiência visual.



não”, mas há movimentos, a Rede busca por implementar essa modalidade de atendimento para o aluno com deficiência visual.

A Resolução nº 20 (VILA VELHA, 2013b), documento local que se faz presente no cotidiano do Núcleo de Educação Especial, estabelece, em seu art. 4º, que o atendimento educacional especializado seja realizado no contraturno da matrícula, em salas de recursos multifuncionais, direcionado a alunos que demandem estimulações específicas, como aprendizagem de Braille e da Língua Brasileira de Sinais, Atividade de Vida Diária, comunicação alternativa, bem como, raciocínio lógico-matemático.

E ainda, na versão preliminar em vigor do Projeto de Atuação do Núcleo de Educação Especial (VILA VELHA, 2013a, p. 41), o objetivo do projeto na área de deficiência visual é:

Implementar o atendimento adequado e completo ao aluno com deficiência visual, contemplando a aquisição de recursos pedagógicos, o Atendimento Educacional Especializado em sala de recursos multifuncionais, a formação continuada de professores e o trabalho colaborativo do professor especializado junto à comunidade escolar.

Para contemplar o atendimento apropriado aos alunos com deficiência visual, o documento preconiza a realização de formação continuada por meio de palestras, cursos e seminários para professores tanto do ensino regular, quanto especializados da área, bem como para a equipe pedagógica e demais membros da comunidade escolar; apoio especializado com o atendimento colaborativo; garantia de planejamento conjunto e aquisição de materiais específicos; busca de envolvimento das famílias na educação e inclusão escolar; e garantia de atendimento educacional especializado no turno inverso à escolarização.

As atitudes destacadas nos fazem concordar com Santos (2007, p. 57) que enfatiza: “É preciso conversar muito mais, dialogar muito mais, buscar outra metodologia de saber, ensinar, aprender”. É preciso encontrar diálogo entre os professores do aluno com deficiência visual para que seu direito de participar da dinâmica da escola seja garantido.

Acreditamos que os responsáveis pelas políticas locais, comprometidos com seu trabalho, buscam avanço, desencadeiam ações para oportunizar



possibilidades reais, eficientes e plurais de ensino-aprendizagem para todos os alunos, inclusive para os alunos com deficiência visual. E ter um documento escrito mostra que os profissionais do Núcleo estão em movimento buscando garantir mais qualidade nos atendimentos oferecidos aos alunos nas escolas de rede de ensino.

Temos o desafio de construir possíveis caminhos que nos levem à formação de uma Educação Especial que colabore verdadeiramente com a perspectiva da escolarização de todos, sem ignorar as necessidades de sujeitos com características específicas. Concordamos com Santos (2010, p. 116) quando argumenta que, “[...] é no presente que se cuida do futuro”.

Os alunos têm direito ao conhecimento. Para tal, são necessárias adaptações e práticas pedagógicas que envolvam o aluno nas discussões de sala de aula do ensino comum e no currículo comum. Nesse contexto, é fundamental o envolvimento do professor da sala de aula. Desafios que se presentificam no fazer diário dos professores envolvidos nos processos educativos de seus alunos.

Uma das questões que o Núcleo se coloca como responsável é a organização de formação continuada para os professores de deficiência visual: “Tem a formação geral [com professores da Educação Especial] e a formação com os encontros por área, no nosso caso, deficiência visual” (MÁRIO, profissional do Núcleo). No caso dos professores de deficiência visual, tem um projeto de formação continuada em que reúnem “[...] os professores uma vez por mês, trazendo alguém de fora para fazer uma fala, ou a gente mesmo [...]”. O pessoal do Estado da área de deficiência visual tem ajudado bastante” (DAIANE, profissional do Núcleo).

O Núcleo sabe da importância de formação com toda a escola, item presente nos documentos locais do município, mesmo assim, consciente de que é um processo, ainda não conseguiu fazer as articulações necessárias para tal. Nesse sentido, as “[...] políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades” (BALL; BOWE apud MAINARDES, 2006, p. 52).



Outro ponto a ser visibilizado neste momento é como o Núcleo de Educação Especial busca conversar com a escola, tendo em vista responsabilizar todos pela ação educativa dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Para auxiliar os professores nos processos educativos, o Núcleo encaminha-lhes orientações de acompanhamento do aluno. Trata-se de um documento intitulado Plano de Trabalho Colaborativo, que objetiva nortear o professor, propondo o registro das ações desenvolvidas com o aluno. O documento lembra a necessidade e a importância da colaboração contínua entre professores especializados, professores regentes e pedagogos para o cumprimento das ações inclusivas na escola.

Esse documento contém: espaços para serem preenchidos com informações do estudante; situação a qual o faz ser aluno público-alvo da Educação Especial; medicamentos que faz uso e descrição do laudo, se houver; conhecimentos explorados do currículo comum: objetivos, conteúdos, perspectiva de aprendizagem, metodologia e intervenção pedagógica; cronograma com horário de trabalho do professor especialista e descrição das ações desenvolvidas na sala regular; anexos de relatórios e avaliações; e espaço para assinatura dos professores de todas as disciplinas, do professor colaborador, do pedagogo e do diretor.

Consideramos pertinente que haja um instrumento orientador para que a escola elabore seu plano de trabalho com o aluno com deficiência visual. Com essa ação, pudemos observar que há movimento, que há preocupação do Núcleo em ajudar a escola na sistematização do trabalho realizado.

Avaliamos que esse documento evidencia um movimento interessante na tentativa de romper com a ideia de que o aluno público-alvo da Educação Especial está desconectado da escola. Pensamos ser como “brechas”, onde os profissionais do Núcleo conversam com a escola, mostram que o plano de trabalho tem foco na colaboração entre os envolvidos na escolarização do aluno.

Por fim, nesse fazer cotidiano de buscar conversar com a escola, destacamos, no caso da equipe de deficiência visual, tanto a tarefa de dar



suporte, conversar, entender o assunto para, junto com a escola, propor soluções, quanto a de fiscalizar e tomar ciência. O trabalho parecia ser realizado com uma perspectiva de trabalho coletivo e espírito solidário. Todos se ajudavam, as funções se misturavam quando saíam da especificidade do trabalho burocrático e entravam no trabalho pedagógico-social. É nesse contexto que os profissionais da Equipe de Deficiência Visual traçam e buscam implementar as políticas específicas da área. Como nos diz Santos (2007, p. 40), “[...] não há justiça social global sem justiça cognitiva global, ou seja, sem justiça entre os conhecimentos”.

Considerações Finais

O presente texto teve como objetivo visibilizar a política educacional, com ênfase na Educação Especial, na rede municipal de Vila Velha/ES, evidenciando algumas políticas locais que se relacionam com a área de deficiência visual, buscando compreender a política central para a área.

Santos (2007, p. 26) lança uma possibilidade de aposta ampliando o presente e contraindo o futuro. “Ampliar o presente para incluir nele muito mais experiências, e contrair o futuro para prepará-lo”, substituindo um futuro sem limites por um futuro concreto e justo. Tal movimento nos permitiu pensar que esse “compromisso” necessita ser assumido por todos os profissionais da escola e por todos do Núcleo de Educação Especial, para, assim, construirmos uma escola melhor para os alunos público-alvo da Educação Especial.

A metodologia cartográfica nos permitiu buscar um olhar atento, determinante na produção de dados da pesquisa e sensível à realidade, buscando entender como se colocavam as questões cotidianas, não apontando como certo ou errado, mas com um olhar que buscasse acompanhar a processualidade. “O método cartográfico se apresenta, assim, como alternativa importante para acompanhar o movimento [das] macro e micropolíticas [...]” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2012, p. 12).

“A realidade cartográfica se apresenta como um mapa móvel, de tal maneira que tudo aquilo que tem aparência de ‘o mesmo’ não passa de um



concentrado de significação, de saber e de poder [...]” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2012, p. 10).

Ao longo deste texto, consideramos as entrevistas e conversas com as pessoas que gestam a Educação Especial e a área de deficiência visual. Assim, evidenciamos alguns documentos, perpassando a Educação Especial e chegando à política de deficiência visual do município estudado, buscando compreender a política central para a área.

Um dos princípios orientadores da política de Educação Especial se assenta em na oferta de formação continuada para os professores da sala de aula do ensino comum, professores do atendimento colaborativo, pedagogos e diretores das unidades de ensino.

A formação para todos os profissionais da escola ainda não pôde ser implementada, acontecendo atualmente por áreas da Educação Especial, inclusive para a área de deficiência visual. Enfatizamos que esse movimento evidencia a tentativa do Núcleo de Educação Especial em avançar na área. Entendemos que se trata de um processo. Há movimentos no município de Vila Velha.

Na constituição deste texto, defendemos a formação continuada para todos da escola, o que possibilita aos profissionais refletir e problematizar os processos de acesso ao conhecimento a partir de um diálogo crítico, reflexivo e coletivo, levando-os à responsabilização pelos procedimentos de ensinar e aprender de todos os alunos. Além da formação continuada, defendemos uma formação inicial que valorize a diversidade em todas as etapas da educação, tendo em vista que o aluno com deficiência visual, que tem direito à educação, está no percurso escolar como os outros alunos.

É no espaço da sala de aula do ensino comum que todos os alunos devem estar, participando do cotidiano, sendo inseridos nos benefícios que a escolarização e o convívio com o outro trazem para todos os sujeitos, sem que suas necessidades específicas sejam negligenciadas. Benefício que deve ser oportunizado a todos os alunos, inclusive aos que oscilam entre a sala de recursos e a sala de aula, chamados a participar da dinâmica da sala de aula, em atividades e nas relações com a turma, com táticas usadas pelos



professores do atendimento colaborativo e da sala de aula do ensino comum para envolver o aluno nos processos de ensino-aprendizagem.

Almejamos que este estudo favoreça atitudes mais colaborativas no interior da Secretaria Municipal de Educação e das escolas de educação básica, fazendo emergir ações mais efetivas que garantam o direito à escolaridade para alunos público alvo da educação especial.

Referências

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e a educação especial: para além do AEE. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno (Org.). **Práticas pedagógicas na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013. p. 43-62.

BRASIL. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Fortaleza: MEC/Seesp, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40.

CARVALHO, Merislandia Paulo da Silva. **Deficiência Visual: da política educacional à organização escolar**. 2016. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória–ES, 2016.

FIGUEIREDO, Fernando Jorge Costa. Duas crianças cegas congênitas no primeiro ciclo da escola regular. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n.139, p. 95-119, jan./abr. 2010.

HÖFLING, Eloisa de Mattos; Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**; ano XXI, nº 55, novembro/2001.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson; ALFERES, Marcia Aparecida. Sociologia das políticas educacionais: contribuições de Roger Dale. **Atos de Pesquisa em Educação, Blumenau**, v. 9, n. 2, p. 392-416, maio/ago. 2014.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; e ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método cartográfico: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2012.



POZZANA de BARROS, Laura; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). **Pistas do método cartográfico**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 52-75.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução de Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010 (Coleção Para um Novo Censo Comum, v. 4).

VILA VELHA. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes. **Projeto de Atuação do Núcleo de Educação Especial/Semed (versão preliminar)**. Vila Velha, 2013a.

VILA VELHA. Conselho Municipal de Educação. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes. Resolução nº 20/2013. Institui as Diretrizes para a Educação Especial. **Diário Oficial dos Poderes do Estado**. Vila Velha, 2013b.

SOBRE OS AUTORES

MERISLANDIA PAULO DA SILVA CARVALHO

Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). É Mestra em Educação pelo PPGE/UFES (2016). Graduada em Pedagogia pela UFES (2013). Membro do grupo de pesquisa Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar (CNPq) que atua em pesquisas na área de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar. Tem Curso de Deficiência Visual (CAP/Sedu) e Curso de Alfabetização no Sistema Braille (Instituto Benjamin Constant). Tem experiência como professora de Deficiência Visual. Tem experiência como professora substituta (UFES).

CHRISTIANO FELIX DOS ANJOS

Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo e Bolsista Capes. Possui Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2016). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2013). Atua principalmente nos seguintes temas: educação especial, educação do campo, formação de professores, interface e formação continuada.



O Trabalho Realizado em Classes Especiais na Cidade de Foz do Iguaçu

Liane Maria Gonçalves Franco¹
Elizabete da Conceição Vieira²
Andreia Nakamura Bondezan³

126

Resumo: Este artigo é resultado de uma pesquisa bibliográfica e de campo e discute o trabalho realizado com alunos matriculados em classes especiais no município de Foz do Iguaçu – PR. Tem o objetivo de apresentar a perspectiva dos atendimentos aos educandos; os avanços obtidos quanto sua constituição e os possíveis retrocessos referentes à inclusão escolar na visão dos professores que atuam na classe especial. Conta com o embasamento de autores como Omote (1999), Mendes (2002), Mantoan (2006). O trabalho de campo foi realizado mediante questionários e entrevistas semiestruturadas com a Diretoria de Educação Especial e com cinco professoras de classe especial. Conclui-se que a classe especial, embora seja um atendimento fora das classes comuns, tem sido utilizada com um instrumento para possível inclusão escolar do educando com deficiência intelectual no estado do Paraná e, mais especificamente, em Foz do Iguaçu. Destaca-se nas classes especiais a realização de um trabalho individualizado com uso de estratégias de ensino mais lúdicas, que partem do concreto para a abstração, importantes para o aluno com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Classe Especial. Educação. Inclusão.

The Work Realized in Special Classes in the City of Foz do Iguassu

Abstract: This article is the result of a bibliographic and field research and discusses the work done with registered students in special classes in the city of Foz do Iguassu – PR. The objective is to show the perspective of the attendance to the students; the advances obtained regarding its constitution and possible throwbacks concerning to school inclusion on the view of teachers that work in special classes. It counts with the theoretical background of authors like Omote (1999), Mendes (2002), Mantoan (2006). The field research was done through survey forms and semistructured interviews with the Special Education board of directors and with five teachers of the special classes. It is concluded that the special class, though it is an attendance out of ordinary classes, has been used as an instrument to a possible school inclusion of the student with intellectual disability in Parana State, more specifically in Foz do Iguassu city. Stands out in special classes an individualized work with more ludic approaches, that goes from the concret to abstraction, so important for students with intellectual disabilities.

Keywords: Special Class. Education. Inclusion.

¹ E-mail: liamarifranco@gmail.com

² E-mail: elizabet.v@hotmail.com

³ E-mail: andreiabondezan76@gmail.com



Introdução

A classe especial é um atendimento ofertado em escolas do ensino regular e busca atender alunos com deficiência intelectual que apresentam dificuldades de aprendizagem ou necessitam de atenção diferenciada, ou seja, um atendimento individual e especializado, substituindo a matrícula em salas de aula comuns.

Autores como Mantoan (2006), Omote (1999) e Mendes (2002) explicam que as classes especiais são atendimentos que fazem parte do processo de integração escolar no qual o aluno precisa se modificar para estar na escola regular e, tais atendimentos se mantêm mesmo em tempo de busca por uma inclusão escolar. Entender como ocorre o trabalho em classe especial é uma das inquietações que impulsionou esta pesquisa.

A efetivação da inclusão no cenário educacional é um grande desafio, pois, a escola precisa se modificar para atender as especificidades dos alunos. É necessário discutir e compreender os atendimentos ofertados às pessoas com deficiência, mais especificamente neste artigo, esta discussão centra-se no trabalho realizado nas classes especiais.

A partir desse pressuposto, este estudo teve por objetivo conhecer o trabalho desenvolvido em classes especiais no município de Foz do Iguaçu, Paraná. Por meio de entrevistas com a Diretoria de Educação Especial e cinco professores das classes especiais analisamos como este trabalho auxilia na aprendizagem deste alunado e se este atendimento contribui, ou não, para o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência. Como afirmam Omote (1999) e Mantoan (2006) as experiências no trabalho desenvolvido em classes especiais sinalizam reflexões acerca da prática em sala de aula e apontam desafios a serem superados.

Metodologia

Esta pesquisa qualitativa possui caráter bibliográfico e de campo. O trabalho bibliográfico envolveu o estudo de autores que tratam da inclusão escolar, tais como Omote (1999); Mantoan (2006); Mendes (2002) e outros.



O trabalho de campo foi efetivado com entrevistas semiestruturadas e questionários. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética, Parecer n. 95704418.0.0000.0107. Os participantes entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), preservando suas identidades com nomes fictícios ou outra forma de identificação. Participaram da pesquisa um responsável da Diretoria de Educação Especial (DIEE) da Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Foz do Iguaçu e mais cinco professoras de classe especial da rede municipal da mesma cidade.

As entrevistas foram previamente agendadas com a equipe da Educação Especial com o objetivo de compreender a estruturação da classe especial: a formação dos professores exigida para o trabalho neste ambiente, o número de alunos matriculados, o tempo médio de permanência nestas classes e a formação continuada para os professores.

O contato com a Diretoria de Educação de Foz do Iguaçu, ocorreu inicialmente por telefone institucional, em seguida, encaminhamos as perguntas via e-mail e, posteriormente, agendamos a entrevista. A entrevista, por sua natureza interativa, “[...] permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os profundamente” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 168).

Já com os professores da classe especial, realizamos entrevista semiestruturada, também com data e horário previamente agendados e, a pedido destes, encaminhamos as questões por e-mail. As perguntas estavam relacionadas aos desafios do atendimento ao aluno com deficiência intelectual nas classes especiais, às metodologias utilizadas, a relação entre os alunos da escola. Cabe destacar que as entrevistas ocorreram durante a hora atividade, para que não comprometesse o trabalho em sala de aula.

As análises das respostas foram realizadas com base no referencial teórico eleito, mediante quatro categorias: compreensão de classe especial; relação entre inclusão e classe especial; relação entre os alunos da classe especial e alunos da classe comum; estratégias e ensino.



Diretrizes para o funcionamento da Classe especial em Foz do Iguaçu

O município de Foz do Iguaçu está situado no estado do Paraná. O Paraná tem um histórico de luta pela educação da pessoa com deficiência, com a criação da primeira escola especial em 1939 e, da primeira Classe Especial na rede pública, em 1958 (PARANÁ, 2006).

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (PARANÁ, 2006) as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaes) foram relevantes na ampliação de instituições em muitos municípios do Estado até então, foram responsáveis por assessorar a criação de programas de formação de professores e difundir metodologias.

Com a estruturação do Departamento de Educação Especial, em 1970, que integrado a administração da Secretaria do Estado da Educação (SEED) ampliou-se a criação de classes especiais em diversos municípios, e as políticas de descentralização possibilitou a criação das equipes de Educação Especial nos Núcleos Regionais de Educação constituindo a modalidade de ensino para atendimento das deficiências por área (PARANÁ, 2006).

Entre os anos 2000 e 2002 o Departamento de Educação Especial promoveu um intenso processo de discussão da inclusão, elaborando o documento “Educação inclusiva: linhas de ação para o Estado do Paraná” que tinha como objetivo a sistematização de uma política pública de inclusão educacional.

No estado do Paraná, mediante os diferentes documentos oficiais organizados no Brasil, para nortear a educação inclusiva, foram elaboradas várias instruções para orientar os atendimentos da educação especial. A instrução 03/04 estabelece critérios para o funcionamento da classe especial de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental⁴, na área da Deficiência Intelectual. Segundo o documento da Secretaria de Estado da Educação do Paraná:

Classe Especial é uma sala de aula em escola do Ensino Regular, em espaço físico e modulação adequada, onde o professor especializado na área da deficiência mental utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos

⁴ Após a promulgação da Lei nº 11.274/2006, 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.



pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/ etapas iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) (PARANÁ, 2004, p. 1).

Com a finalidade de atender os alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação diferenciada dos demais alunos e, por isso, demanda ajuda e apoio intensos e contínuos, as escolas de Ensino Fundamental I (1º ao 5º Ano) podem, extraordinariamente, criar classes especiais, segundo a instrução supracitada.

A Classe Especial é compreendida como um serviço especializado, em escola de ensino regular, para alunos que apresentam casos graves de deficiência intelectual ou múltipla. As organizações dessas classes devem estar amparadas na Lei de Diretrizes e Bases - LDB de 1996 (BRASIL, 1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica de 2001 (BRASIL, 2001), ou seja [...] para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios contínuos (BRASIL, 2001 p. 52).

O trabalho pedagógico específico e individualizado deve se pautar em 200 dias letivos e 800 horas aula/ano, conforme LDB 9394/96, com atendimento de no máximo 10 alunos por classe. Os professores devem possuir habilitação ou especialização na área de Deficiência Intelectual. A sala de aula, necessariamente, deve contar com equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos atendidos.

Para ingressar as classes especiais, os alunos, devem passar por avaliações com profissionais especializados, tendo acompanhamento constante do desenvolvimento. Em relação a matrícula em classes especiais, o resultado do censo escolar da Educação Básica de 2016 mostra uma diminuição gradativa de alunos dentre os anos de 2000 a 2016 nas diferentes dependências administrativas (PARANÁ, 2016). Certamente estes espaços estão sendo fechados e os educandos sendo inseridos no ensino comum, passando a receber atendimento complementar nas Salas de Recursos



Multifuncionais em contraturno. Desta forma, a redução de alunos matriculados em Classes Especiais, ocorre diante dessa nova expectativa nos atendimentos aos educandos com deficiência.

Nas escolas municipais da cidade de Foz do Iguaçu, a educação da pessoa com deficiência é organizada pela Diretoria de Educação Especial. Esta diretoria é composta por uma coordenadora, professores, pedagogos e psicóloga que fazem um trabalho que envolve desde a avaliação da criança até formação continuada para as pessoas que estão envolvidas com a educação na escola. Assim, esta equipe também direciona os atendimentos realizados na classe especial nas escolas municipais de Foz do Iguaçu.

Análise das entrevistas

O trabalho realizado pela Diretoria da Educação Especial do município de Foz do Iguaçu, segundo a responsável entrevistada, tem como “finalidade básica, proporcionar às pessoas portadoras de deficiências, condições que favoreçam o desenvolvimento de suas potencialidades, visando sua autorrealização, aprendizagem, integração e independência”. Com a incumbência de realizar o processo de avaliação, diagnóstico e encaminhamento de alunos que frequentam o ensino regular que apresentam alguma limitação.

A equipe de Educação Especial é responsável por realizar o processo de avaliação psicoeducacional no Ensino Fundamental I e intervenções na Educação Infantil, quando encaminhados pelas escolas mediante as observações e análises dos professores e coordenadores constatando algumas evidências que possam ser avaliadas e, somente se confirmada a dificuldade de aprendizagem e/ou deficiência o aluno é inserido na Classe Especial ou em Escolas da Modalidade Educação Especial.

A Diretoria de Educação Especial ao responder acerca do conceito de classe especial citou a Instrução 03/04 (PARANÁ, 2004), ou seja, aquela que atende alunos com deficiência intelectual em substituição a matrícula em classes comuns.



De acordo com os dados da Diretoria de Educação Especial, a rede municipal de Foz do Iguaçu atendeu, no ano de 2019, 48 turmas de classes especiais, com 408 alunos matriculados que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem e quadros graves de deficiência intelectual ou múltipla, que demandam ajuda e apoio intensos e contínuos.

A Diretoria de Educação Especial explica que a alocação de professores nas classes especiais é feita obedecendo aos critérios abaixo em ordem de prioridade:

Pós-Graduação (latu sensu). na área da Educação/Interdisciplinar com ênfase na área pretendida: Atendimento Educacional Especializado (comprovado com declaração/diploma da Instituição):

Pós-Graduação (strito sensu) em Educação Especial. Educação Inclusiva (comprovado com declaração/diploma da Instituição):

Licenciatura c Estudos adicionais em D.M./D.A./D.V./D.F. ou Curso de formação para Atendimento Educacional Especializado — AEE realizado pelo MEC com carga horária mínima de 360h (comprovado com declaração/diploma da Instituição):

IV. Licenciatura em Educação Especial (comprovado com declaração/diploma da Instituição):

Maior tempo de serviço atuando em turmas de Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu. conforme data de admissão (FOZ DO IGUAÇU, 2018).

Embora tenham estabelecidos estes critérios, na falta de docentes que escolham trabalhar nas classes especiais, as vagas ficam para os professores sem a devida formação. De acordo com a Diretoria de Educação Especial a formação continuada dos profissionais da Educação Especial do município de Foz é realizada periodicamente conforme calendário estabelecido pela DIEE/SMED. No primeiro semestre de 2019, por exemplo, foram realizados 10 ciclos de formação, com mais de 32 encontros, atingindo professores de todos os níveis da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, num total de 123 horas de certificação.

No que se refere ao tempo de permanência dos alunos de Classe Especial, a Diretoria afirma que não há como mensurar um tempo médio, visto



que o desenvolvimento do aluno é muito específico e soma-se a outros fatores que fogem da esfera educacional. Já o processo para retornar ao ensino comum ocorre da seguinte maneira: os “professores e Equipe pedagógica devem comprovar documentalmente a evolução do aluno e após ele é submetido a uma nova avaliação psicoeducacional para a classificação mais próxima de faixa etária possível, conforme o conteúdo consolidado”.

Embora em nossos questionamentos não houve clareza a temporalidade em que o educando permanece na classe, caso não passe na reavaliação da equipe multidisciplinar da Direção de Educação Especial, este tempo varia, podendo o aluno ficar até completar quinze anos de idade. Mantoan (2006) alerta quanto a preocupação dos educadores inclusivos sobre os alunos com deficiência a fracassarem no ensino especial e que, possivelmente, acabarão nele.

Omote (1999) explica que uma das críticas referentes às classes especiais é o tempo em que o aluno com deficiência intelectual permanece nela, sem perspectiva de retorno ao ensino comum, o que faz com que muitos abandonem os estudos ao conseguir um trabalho.

No entanto, a Diretoria assegura que a classe especial deve ser um atendimento por curto período de tempo. Nas suas palavras:

Entendemos que a Classe Especial é um momento no processo educacional do aluno que possui uma limitação de aprendizagem, que tem como objetivo de adequar o ensino às necessidades e ao ritmo do aluno, ao seu desenvolvimento, habilidades e aptidões, visando seu retorno à sala comum no menor período de tempo possível, é um momento passageiro.

É positiva esta compreensão da Direção de Educação Especial, no entanto, é preciso um levantamento e estudos que comprovem que este atendimento está sendo temporário e não definitivo.

O documento da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, instrução Nº 03/04 infere que:

A ação pedagógica da Classe Especial visa o acesso ao currículo da base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar por uma parte diversificada, promovendo avaliação pedagógica contínua



para a tomada de decisão quanto ao seu ingresso ou reingresso no Ensino Regular (PARANÁ, 2004).

O ingresso ou reingresso no Ensino Regular do aluno da classe especial se constitui um processo como já abordado por Omote (1999) um recurso norteado por dificuldades. Os professores do ensino comum precisam conhecer os alunos e promover adaptações necessárias para sua aprendizagem.

Cabe destacar que, além do atendimento em Classe Especial o município oferta na modalidade de educação especial a Sala de Recursos Multifuncional (SRM), que atende os alunos com deficiência no contraturno escolar, não substituindo sua matrícula em salas de aula comuns. E no ano de 2019 em Foz do Iguaçu existiam aproximadamente 55 Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) com 1.242 alunos matriculados, regidas pela Instrução 009/18 (PARANÁ, 2018). Este atendimento educacional especializado propicia ao aluno com deficiência a frequência em ambos os espaços escolares, sendo que na SRM também o professor precisa de formação específica e há recursos diferenciados para o ensino.

No entanto, a classe especial se mantém no contexto da inclusão escolar, e o trabalho realizado neste ambiente pode ser o motivador desta realidade. Assim, para compreender o trabalho realizado nas classes especiais, na cidade de Foz do Iguaçu, entrevistamos quatro (04) professoras e um (1) professor que atuavam nestes ambientes, no ano de 2019. Faremos o uso da expressão “PROFESSOR” no decorrer das análises como uma forma de padronização a fim de não identificar o docente quanto à nome e gênero. No quadro 1 podemos observar algumas das características dos participantes desta pesquisa no que tange à formação, idade e tempo de atuação na classe especial.



Quadro 1: Características dos professores

| PROFESSOR | FORMAÇÃO | IDADE | TEMPO DE ATUAÇÃO NA CLASSE ESPECIAL |
|-----------|---|---------|--|
| A | Graduação em Pedagogia, Especialização em educação especial e mestre em ciências educacionais | 62 anos | 16 anos |
| B | Pós-graduação | 48 anos | 13 anos |
| C | Pedagogia e especialização em educação especial | 47 anos | 1 ano e 3 meses |
| D | Pedagogia e especialização em educação especial e educação de jovens e adultos | 39 anos | 13 anos |
| E | Pedagogia e especialização em psicopedagogia, educação especial e direito educacional. | 46 anos | 25 anos de magistério e 08 anos em classe especial |

Fonte: organizado pelas autoras.

Observamos que todos professores entrevistados possuem formação com especialização, para atendimento dos educandos de educação especial, atendendo os requisitos mencionados nas legislações vigentes, bem como, experiência na área da educação. As idades variam de 39 a 62 anos e, quatro deles, já trabalham em classe especial a bastante tempo, de 8 a 13 anos e, puderam responder as questões com bastante propriedade, no que se refere às práticas pedagógicas desenvolvidas.

Como exposto anteriormente foram utilizadas quatro categorias de análise das entrevistas: 1) compreensão de classe especial; 2) relação entre



inclusão e classe especial; 3) estratégias de ensino; e 4) relação entre os alunos da classe especial e alunos da classe comum.

A primeira categoria de análise foi a **compreensão do conceito de classe especial**. A classe especial é aquela que substitui o atendimento em classe comum transitoriamente. Conta com um total de cerca de dez alunos e com laudo de deficiência intelectual e o professor deveria ter formação em educação especial (BRASIL, 2001; PARANÁ, 2004).

Todos os participantes responderam à questão com coerência e compreendendo as suas especificidades. Houve alguns destaques como o trabalho individualizado e o ensino diversificado e multisseriado.

O trabalho individualizado foi evidenciado por quatro dos cinco professores. Em suas palavras:

O professor tem condições de efetuar um trabalho individualizado com estratégias diferenciadas que proporciona o aluno desenvolver suas habilidades para a promoção de uma inclusão com qualidade aos alunos com Deficiência Intelectual (PROFESSOR A).

É uma sala onde são utilizadas técnicas e formas de trabalhar os conteúdos que o aluno está em defasagem, de forma individual e diferenciada, fazendo com que o aluno entenda o processo claramente (PROFESSOR B).

É um espaço com maior flexibilização de tempo, currículo e realizar um trabalho mais individualizado de acordo com o nível de aprendizagem (PROFESSOR D).

É um espaço com atendimento diferenciado, com menos alunos, assim possibilita atender à necessidade de cada um (PROFESSOR E).

Em trabalho de doutoramento Bondezan (2012) apontou que uma dificuldade dos professores, no processo de inclusão escolar, era de realizar um trabalho individualizado com a criança com deficiência devido ao número elevado de alunos em sala de aula. E que este trabalho era extremamente relevante para a aprendizagem do aluno com deficiência.

Na classe especial, os alunos com DI, conseguem ter este atendimento individualizado, pois, estão estudando nesta sala, no máximo dez alunos. Assim, este pode ser um fator positivo para no ensino de crianças com deficiência intelectual.



A segunda categoria foi a **relação entre inclusão e classe especial**. Nas entrevistas os especialistas expuseram suas concepções sobre a inclusão escolar e se a classe especial é uma forma de inclusão.

Os professores A e E compreendem que a classe especial é uma forma de inclusão da pessoa com deficiência, em suas palavras:

Sim a classe especial com certeza proporciona a inclusão escolar, pois depois de ser alfabetizado o aluno passa pelo processo de inclusão no ensino comum (PROFESSOR A).

As pessoas entendem que a Classe Especial é uma exclusão, não vejo assim, porque estão dentro de uma escola com outros alunos, só em uma sala separada para dar atendimento as suas necessidades (PROFESSOR E).

Para os professores B e D a classe especial não corresponde aos ideais de inclusão:

A classe especial do ponto de vista da inclusão não seria, pois retira o aluno da sala do ensino comum para inserir em uma outra sala para receber um atendimento mais específico, voltado às dificuldades apresentadas no processo de ensino – aprendizagem (PROFESSOR B).

Quanto a Classe Especial, não é ainda o ideal da inclusão, porém é um dos caminhos. (PROFESSOR D).

Os discursos incorporados e reproduzidos sobre inclusão, muitas vezes, são visões reducionistas e desacreditadas do que poderíamos afirmar sobre a real concepção do que é inclusão escolar. A autora Mantoan (2006 p. 18) pontua que “o processo de integração ocorre em uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar”. Neste sentido, quando defendemos a inserção da criança com deficiência intelectual em classes especiais estamos oportunizando uma inserção parcial, “trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados” (MANTOAN, 2006, p. 18).

Acerca do entendimento de Inclusão obtivemos as seguintes proposições:

A educação inclusiva é quando o professor recebe um aluno, oriundo de um espaço e ofertando lhe um tratamento digno de



respeito às suas diferenças, porém elevando a um nível de “equidade” (PROFESSOR A).

A educação inclusiva não segrega, o indivíduo com qualquer tipo de deficiência, transtorno, ou altas habilidades podem frequentar escolas de ensino regular (PROFESSOR B).

Educação inclusiva ao entendimento de que todos têm direito à educação, igualdade de oportunidades, respeito às suas diferenças e principalmente políticas públicas que atendam suas necessidades (PROFESSOR C).

A educação inclusiva pra mim é a formação da pessoa para atuar em diversos setores, ter autonomia e independência (PROFESSOR D).

Prieto (2002, p. 49) explica que a educação inclusiva precisa ser “[...] compreendida como educação de qualidade para todos e não somente como acesso de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino”. E para que isso ocorra é preciso atender as especificidades dos alunos, ou seja, a escola precisa se modificar para que todos possam aprender e se desenvolver.

Mendes (2002, p. 68) ressalta que, embora diferentes documentos oficiais do Brasil assegurem a matrícula de pessoas com deficiência, preferencialmente, em classes regulares em escolas públicas, “[...] a mera inserção na classe comum não garante educação de qualidade, integração social e a conquista de uma educação inclusiva e, mais do que isso, de uma sociedade inclusiva”.

Neste contexto, o atendimento em classes especiais mesmo sendo realizado em ambiente segregativo, se mantém com o objetivo de promover o ensino para os alunos que não conseguiram aprender em classes comuns, devido a manutenção da estrutura escolar que, não possibilita que todos os alunos possam aprender nas classes comuns. Assim, como dizem os professores entrevistados, é preciso políticas públicas claras, e, acrescentamos, investimentos financeiros que possibilitem as mudanças necessárias nas escolas, como por exemplo, redução de número de alunos por sala, formação de professores, aquisição de materiais adaptados, aumento da hora atividades.



A terceira categoria de análise abrange **as estratégias para ensinar os alunos da classe especial**. Analisamos que algumas estratégias são utilizadas por todos os professores entrevistados, tais como as atividades concretas com materiais lúdicos, material dourado, brincadeiras diárias, jogos, partindo de um conteúdo elementar para um mais abstrato. Podemos exemplificar as estratégias de ensino explicitadas por um dos professores:

São atividades práticas, exemplo, receita de bolo. Todos colaboram com os ingredientes, participam na hora de fazer o bolo e ao mesmo tempo fazem leitura, escrita, também aprendem matemática como: números, dobro, triplo, frações, metade, e depois comem o bolo. Ainda durante este momento os conhecimentos são instigados como o processo de industrialização dos ingredientes, de onde vem os ovos, a farinha...etc. É trabalhado com muitos jogos, material dourado, material concreto e histórias. (PROFESSOR E).

Diferentes formas de ensino foram ressaltadas pelos professores. Como explica Góes (2002, p. 106), a pessoa com deficiência “para se desenvolver e se educar, ela precisa de certas condições peculiares [...]. Logo, caminhos alternativos e recursos especiais não são peças conceituais secundárias na compreensão desse desenvolvimento”.

Os caminhos alternativos e os recursos especiais, são as estratégias e os materiais utilizados pelos professores para que, a partir das potencialidades dos alunos, possam propiciar a aprendizagem dos conteúdos científicos. Ressaltamos assim a relevância do professor para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos,

O professor que atua de uma perspectiva mediadora na sala de aula também se transforma no decorrer do processo de ensino. Isso porque, assim como por intermédio de suas palavras e propostas pedagógicas ele leva o aluno a novos níveis de conhecimento, ele também se defronta com outras maneiras de conceber que não teriam ocorrido sem esse contato com o jeito de pensar do aluno, revelado pelas palavras e pelo fazer desse menino (REILY, 2006, p. 20).

Os professores entrevistados destacam a importância da afetividade para o processo de ensino e aprendizagem impulsionando o desenvolvimento dos alunos significativamente, evidenciam que, após criar um vínculo com os alunos e as famílias, melhora a empatia na relação professor e aluno.



Estabelecida esta relação de respeito mútuo, os alunos aceitam mais as atividades propostas, e com isso tem proporcionado uma melhora significativa na aprendizagem. Conforme enfatiza o professor E:

O professor de classe especial tem que ter perfil, ou seja, que tenha carinho, carisma, empatia, disposição, boa vontade, aquele que consegue disciplinar com doçura, enfim que tenha um olhar humanizador.

A afetividade, de acordo com Arantes (2002, p. 161) é muito importante para a aprendizagem “[...] pois os alunos e as alunas não deixam os aspectos afetivos que compõem a sua personalidade do lado de fora da sala de aula” (ARANTES, 2002, p. 161).

Quando o aluno se sente acolhido, percebe que suas especificidades estão sendo atendidas, consegue sucesso em suas atividades, há uma possibilidade maior de alcançar novas aprendizagens. Esta afetividade muda também as atitudes em sala de aula, como ressaltado pelos entrevistados. Neste sentido Vigotski (2001, p. 139) destaca que:

Se fazemos alguma coisa com alegria as reações emocionais de alegria não significam senão que vamos continuar tentando fazer a mesma coisa. Se fazemos algo com repulsa isto significa que no futuro procuraremos por todos os meios interromper essas ocupações.

A quarta categoria de análise foi **a relação entre os alunos da classe especial e alunos da classe comum**. Salientamos que a relação dos alunos da classe especial com os seus pares também tem grande relevância para o processo de ensino e aprendizagem e que, muitas vezes, passam despercebidas sem a devida atenção. Em referência à relação dos alunos da classe especial com os demais alunos da escola, três dos professores entrevistados argumentaram que é uma relação tranquila, de respeito às diferenças e que, normalmente, as crianças aceitam bem a diversidade, melhor do que os adultos. Porém evidenciamos as alegações de dois professores:

É uma relação que algumas vezes são conturbadas, ainda é necessário um trabalho eficaz do bullying, porém na maioria das escolas públicas do município isso já está resolvido (PROFESSOR A).



No geral as crianças interagem bem, mas também tem uma pontinha de preconceito porque acham que quem é da classe especial “é louco”. Porém são poucos que pensam assim (PROFESSOR E).

Diante destas evidências, existe uma preocupação, pois cotidianamente naturalizamos algumas questões de *bullying*, preconceito, segregação e discriminação e não promovemos as intervenções necessárias para mudança deste cenário.

Infelizmente, na sociedade em que vivemos ainda as pessoas com deficiência são consideradas menores e, por vezes, ridicularizadas. Estas ações não podem ser aceitas e precisam ser combatidas. Bondezan (2012, p. 196), traz algumas sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas na escola:

É preciso uma mobilização por parte de toda a equipe pedagógica, dos professores, dos pais e de toda a comunidade escolar para que as crianças compreendam as diferenças e as aceitem. Atividades que envolvam a socialização de conhecimentos acerca das pessoas com deficiência podem fazer parte das reuniões com pais, do dia a dia das crianças e, também, com todos os que trabalham na escola (BONDEZAN, 2012, p. 196).

Os relatos dos especialistas das escolas visitadas, nos possibilitaram conhecer a dinâmica no atendimento aos educandos de classe especial, bem como compreender da política educacional do município de Foz do Iguaçu.

Percebemos que as salas de classes especiais na rede pública de ensino foram inseridas nas escolas após um longo processo histórico e ainda permanece mediante a vários questionamentos no que se refere ao propósito de sua existência no contexto atual da inclusão: Como elas estão funcionando, tem atendido as demandas das necessidades educacionais? Como se dá o ensino aprendizagens nestas salas?

Neste viés, Sousa et al. (2017, p. 11) indaga a respeito das classes especiais “haja vista que esta deve ter ou tem o seu valor pedagógico no que concerne a escolarização do estudante com deficiência, caso contrário não estaria resistindo ao tempo”. A autora lembra que as classes especiais devem



ser constituídas como um lugar de aprendizagem escolar. A classe especial deve ser reconhecida como um lugar com possibilidades de atender às suas necessidades educativas, com vista à escolarização.

A inclusão na educação, pelo menos em tese, é realidade. Todavia, se observa que caminhos ainda estão sendo percorridos objetivando sua concretude, ainda há a necessidade de pensar questões atinentes ao processo, tendo em vista que não é um processo exclusivo da educação especial, porque encontra-se condicionado a garantia do direito de todos independentes das diferenças que possam apresentar (SOUZA ET AL, 2017, p. 3).

A inclusão deve ser uma inserção total e incondicional. A escola deve ser transformada para atender o aluno. O professor precisa estar atento ao desenvolvimento do aluno, mas também precisa de condições dignas de trabalho. Nas classes especiais a inclusão deve ser um progresso e não um retrocesso. Nos perguntamos como ocorrem as situações em que os estudantes da classe especial entram em contato com estudantes de classes regulares? Omote (1999, p. 5) afirma que “o serviço especial pode ser utilizado tanto para cumprir a função segregativa quanto integradora”. Quais ações efetivas têm ocorrido para que haja entre os alunos da classe especial uma verdadeira inclusão? Neste sentido Souza et al., argumentam que,

Ainda perdura algumas classes especiais, que tiveram suas raízes amarradas à concepção de integração que visa preparar o estudante para o ingresso no ensino regular, partindo da premissa que “a integração ao sistema de ensino regular é um processo individual. Em que cada caso, deverá ser estabelecido o momento oportuno para que o educando comece a frequentar a classe comum” (SOUZA, ET AL., 2017, p. 3).

Assim, estes atendimentos ainda têm espaço na escola comum, devido às necessidades urgentes de mudanças que possibilitem a inclusão escolar.

Considerações Finais

A intencionalidade deste artigo foi compreender melhor a organização das classes especiais e pensar no processo da inclusão do aluno da classe especial na turma regular, bem como analisar os caminhos que estamos



percorrendo para uma educação inclusiva. Ao realizar este estudo, constatamos que as turmas compostas por alunos matriculados em classes especiais necessitam de um atendimento individualizado e de acordo com suas especificidades.

Na aquisição do conhecimento e do acesso à aprendizagem o aluno da classe especial necessita também de um professor especializado, uma sala com materiais adequados que atendam às necessidades de cada aluno envolvido no processo escolar. Destacamos o uso de estratégias de ensino mais lúdicas, que partem do concreto para a abstração, importantes para o aluno com deficiência intelectual.

Podemos inferir também, a relevância de uma mudança para que ocorra a inclusão dos alunos das classes especiais ao retornarem às salas regulares. Estes alunos entram nas classes especiais, porém seu retorno ao ensino regular não acontece de forma rápida. Tal situação ainda é algo para ser pensado e discutido. Nesse contexto, essa mudança se faz necessária. Mais rigor nas avaliações realizadas, mais acompanhamento da escola no processo de desenvolvimento de cada aluno na classe especial.

Cabe ressaltar que os sistemas educacionais inclusivos estão sendo repensados, principalmente, as classes especiais. Acreditamos que somente com as mudanças estruturais, culturais, e com políticas públicas claras e investimentos financeiros, todos os alunos, com ou sem deficiência, terão suas especificidades educacionais atendidas.

A classe especial, embora não seja o modelo ideal de inclusão para o educando com deficiência intelectual, ainda possui um papel relevante no processo de aprendizagem do aluno, mas dificulta sua socialização com o outro, que está na classe comum.

Contudo a inclusão é mudança de perspectiva, não somente aos alunos com deficiências, mas num projeto de maior amplitude que possa atender a todos os educandos nas suas especificidades, sem serviços segregativos. Isto significa que temos um longo caminho a percorrer, ainda mais com a perspectiva de políticas educacionais no atual contexto.



Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ARANTES, V. A. A afetividade no cenário da educação. In: OLIVEIRA, M.K.; REGO, T.C.; SOUZA, D.T.R. (Orgs.) **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p.159-174.

BONDEZAN, A. N. **Educação inclusiva em região de fronteira: políticas e práticas**. Tese de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá - UEM, Maringá, 2012.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria da Educação Especial -MEC, SEESP, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

BRASIL. **Decreto Nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011.

FOZ DO IGUAÇU. Secretaria Municipal da Educação. **Instrução Normativa Nº 012** de Dezembro de 2018. 2018.

GÓES, M. C. R. Relações entre Desenvolvimento Humano, Deficiência e Educação: contribuições da abordagem Histórico-Cultural. In: OLIVEIRA, M.K.; REGO, T.C.; SOUZA, D.T.R. (Orgs.) **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p.95-114.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**. O que é? Por quê? Como fazer? 2.ed. São Paulo: Moderna, 2006.

NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL MUNICIPAL. Diretoria da educação especial. Disponível em: <<https://ead.pti.org.br/ntm/course/view.php?id=45>> acesso em: 12 jul. 2019.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão.... **Ponto de Vista**: revista de educação e processos inclusivos, Florianópolis, n. 1, p. 04-13, jan. 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1042>>. Acesso em: 12 jul. 2019.



PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Instrução 03/04 Estabelece critérios para o funcionamento da CLASSE ESPECIAL de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, na área da Deficiência Mental.** Curitiba, 07 de maio de 2004. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/Instrucao032004CESI/DI.pdf>> Acesso em 14 de junho de 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Instrução 009/18 SUED/SEED.** Curitiba, 23 de abril de 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial Para a Construção de Currículos Inclusivos.** Curitiba: SEED/SUED, 2006.

PARANÁ. Superintendência de Desenvolvimento Educacional–SUDE. **Censo.** 2016. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/Censo/serie_historica2016.pdf> Acesso em 16 de junho de 2019.

PRIETO, R. G. A construção de políticas públicas de educação para todos. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. (Orgs.). **Escola inclusiva.** São Paulo: EdUFSCAR, 2002. p.45-60.

REILY, L. **Escola Inclusiva: linguagem e mediação.** 2.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006

SILVA, V. C. Da. LUCAS, M. F. MOREIRA L. C. **Classe especial e escola comum: encaminhamentos e percalços pedagógicos para inclusão escolar.** 2009. Disponível em:

<www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/110.pdf> Acesso em: 12 jul. 2019.

SOUZA, M. J. C.; et al. **A classe especial na conjuntura da educação especial inclusiva: uma possibilidade de escolarização?** 2017. Disponível em: <<https://br.eventbu.com/joao-pessoa/iv-conedu-congresso-nacional-de-educacao/5826193>> Acesso em: 12 jul. 2019.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica.** 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



SOBRE AS AUTORAS

LIANE MARIA GONÇALVES FRANCO

Graduada em Pedagogia na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) em 2007 e Mestranda do Programa de Pós-Graduação Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (PPGSCF/UNIOESTE).

146

ELIZABETE DA CONCEIÇÃO VIEIRA

Bacharel em Letras, Artes e Mediação Cultural pela Universidade Federal da Integração Latina Americana (UNILA), licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e professora do Ensino Fundamental da rede municipal de Foz do Iguaçu.

ANDREIA NAKAMURA BONDEZAN

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora Associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Foz do Iguaçu e professora do Programa de Pós-Graduação Sociedade, Cultura e Fronteiras (PPGSCF/UNIOESTE).



O aluno Surdo na escola comum: percepções e práticas

Janine Candeias Balbino Dias¹

Rita de Cassia Cristofoleti²

Isabel Matos Nunes³

147

Resumo: Com o objetivo de refletir sobre o processo escolar de um aluno surdo no ensino comum, o presente artigo apresenta um recorte dos dados de uma pesquisa de dissertação de mestrado e se propôs conhecer a percepção de professores e supervisores relacionadas ao aluno surdo e suas implicações nas práticas pedagógicas a ele direcionadas. Na tentativa de alcançar o objetivo proposto, a coleta de dados procedeu-se por meio de entrevistas semiestruturadas a 25 professores e 3 supervisores que antecederam seu percurso escolar. A interpretação dos dados e suas análises fundamentaram-se na perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano elaborado por Vygotsky (1997) e na perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem de Bakhtin (2006). Os dados evidenciam o enraizamento hegemônico da perspectiva médica nas concepções dos professores e supervisores, um olhar voltado para “falta de”, para deficiência, que limita o sujeito ao não ter. Há a necessidade urgente pelo cumprimento das políticas vigentes na educação de surdos, para que o olhar e as práticas da comunidade escolar comecem a ser transformadas, passando a olhar esses sujeitos pelo viés da diferença e não da deficiência.

Palavras-chave: Aprendizagem; Linguagem; Surdez.

The deaf in the common school: perceptions and practices

Abstract: In order to reflect on the school process of a deaf student in ordinary education, this article presents a snippet of data from a master's thesis research and proposed to know the perception of teachers and supervisors related to the deaf student and their implications in pedagogical practices directed to him. In an attempt to achieve the proposed objective, data collection was carried out through semi-structured interviews with 25 teachers and 3 supervisors who preceded their school career. The interpretation of the data and its analyzes were based on the historical-cultural perspective of human development elaborated by Vygotsky (1997) and on the enunciative-discursive perspective of language by Bakhtin (2006). The data show the hegemonic rooting of the medical perspective in the conceptions of teachers and supervisors, a look turned to “lack of”, to disability, which limits the subject to not having it. There is an urgent need to comply with the policies in force in the education of the deaf, so that the view and practices of the school community begin to be transformed, starting to look at these subjects through the bias of difference and not disability.

Keywords: Learning; Language; Deafness.

¹ E-mail: janine_balbino@hotmail.com

² E-mail: rita.cristofoleti@ufes.br; ritadecassiacristofoleti@gmail.com

³ E-mail: bel_mnunes@hotmail.com



Palavras Introdutórias

Este artigo é fruto do recorte dos dados de uma pesquisa de mestrado concluída no ano de 2020 do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo. O recorte analisado, faz parte de uma das categorias de análises da pesquisa referente as práticas pedagógicas dos professores e supervisores que antecederam o atual percurso escolar de um aluno surdo. Desse modo, objetivou-se conhecer a percepção de professores e supervisores perante o aluno surdo e suas implicações nas práticas pedagógicas a ele direcionadas.

As áreas que priorizamos na pesquisa estão relacionadas a Aprendizagem, Linguagem e Surdez. A partir destas perspectivas, realizamos alguns apontamentos sobre a pessoa surda, tendo como base uma visão construída e fundamentada na teoria histórico-cultural de Vygotsky (1997) e na perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem de Bakhtin (2006), por ambos entenderem que a linguagem se constrói em âmbito social e relacional, por meio das interações dialógicas com outro.

A história da educação de surdos tem sido marcada por diversas tentativas de práticas ineficientes, “hoje é inegável que a maioria dos alunos surdos sofreu uma escolarização pouco responsável” (LACERDA, 2006, p. 164).

Quando os surdos chegam as escolas, estas também se encontram despreparadas e não sabem como desenvolver o trabalho pedagógico. Várias escolas comuns têm se tornado laboratórios vivos, onde temos experimentado ações equivocadas no processo de escolarização destes sujeitos.

Buscamos então refletir as percepções dos professores e supervisores e suas implicações nas práticas pedagógicas direcionadas ao aluno surdo, para isso realizamos entrevistas com os profissionais que antecederam o percurso escolar do participante da pesquisa, a fim de apreender informações que dessem subsídio a composição do corpus da pesquisa.

Sendo assim, o artigo ora apresentado é constituído por 6 seções que explicam o movimento de tecitura da pesquisa. A primeira seção introduz e sinaliza ao leitor o que será desenvolvido no texto, a segunda seção discorrerá



sobre a História, diferentes concepções e ganhos legais na educação de surdos, a terceira discorrerá sobre a aprendizagem, linguagem e surdez pautadas em uma perspectiva histórico cultural, a quarta seção tece o itinerário metodológico seguido pela pesquisa, a quinta apresenta e dialoga os dados produzidos com os interlocutores convidados, a sexta e última seção traz as considerações finais reforçando a discussão e interpretação dos dados de maiores relevâncias apresentados no decurso do texto.

História, diferentes concepções e ganhos legais da educação de surdos

O processo construtivo de pensamento e escritura da história dos surdos, foi tecido basicamente a partir da leitura de três autores (GOLDFELD, 2002; GUARINELLO, 2007; SACKS, 2010), os contornos desse processo de tecitura serão sinalizados durante a sequência do texto.

A história dos surdos é materializada por meio de negações, lutas e conquistas, ao analisar os vestígios dessa história, podemos observar que na antiguidade estes eram percebidos de diferentes formas: com miseração e condolência, como seres reprimidos por Deuses ou enfeitiçados, em certos momentos eram marginalizados ou sacrificados.

O século XVIII é considerado como a época mais fecunda na educação de surdos, houve um aumento exorbitante pelo interesse da educação destes e diferentes filosofias de ensino foram divulgadas. Por volta do ano de 1704, o alemão Wilhelm Keger adotou em suas aulas, a escrita, a fala e os gestos.

Na Espanha, seguindo as ideias de Bonet, Jacob Rodrigues Pereira utilizava-se dos sinais apenas para instruir os surdos, porém com a finalidade de se comunicarem oralmente e pela escrita.

Eis que em 1750, na França iniciam os trabalhos do Abade Charles Michel de L'Épée, que se atenta a comunicação utilizada pelos surdos que perambulavam pelas ruas de Paris, com eles aprendeu a língua de sinais e a sistematizou com a gramática sinalizada francesa, criando assim os "Sinais Metódicos⁴". O grande sucesso fez com que em 1755 criasse em sua casa uma escola e em 1760 fundasse o Instituto Nacional para Surdos-mudos de

⁴ Uma combinação de língua de sinais com gramática sinalizada francesa.



Paris, por acreditar que independente da classe social ocupada pelos surdos, todos deveriam ter acesso à educação. Começa-se aí também um aumento quantitativo de formação de professores surdos, para atuarem nas escolas de surdos que cresciam pela Europa.

Nessa mesma época na Alemanha, Samuel Heinick consolida as noções da filosofia do método oral para surdos, fundando a primeira escola pública baseada na oralização, rejeitando a língua de sinais, por entender que a melhor forma de integração dos surdos à sociedade, acontece por meio da língua oral.

Em 1817 um professor americano conhecido por Thomas Hopkins Gallaudet em conjunto com Laurent Clerc um dos alunos de De L'Épée, fundou a primeira escola permanente para surdos nos EUA, que utilizavam como metodologia o léxico da língua de sinais francesa com a estrutura da língua francesa que aos poucos foi se adaptando para o inglês. Em 1850 todas as escolas de surdos passam a utilizar a American Sign Language (ASL), em 1864 surge a primeira universidade para surdos, Universidade Gallaudet nos EUA.

Durante um século houve um grande crescimento no processo educacional e emancipatório dos surdos com o uso dos sinais, por volta dos anos de 1860 com os inúmeros avanços tecnológicos da medicina na área da surdez, todo o percurso de um século de aprendizagem por meio da língua de sinais, começa a ficar ameaçado. Diversos profissionais começam a investir na língua oral como forma integrativa do surdo na sociedade, buscando igualar o surdo a norma majoritária ouvintista. Com a morte do instrutor surdo Laurent Clerc em 1869 o método oral ganha força.

Em 1880 acontece em Milão o Congresso Internacional da Educação de Surdos, onde colocou-se em votação pelo oralismo ou língua de sinais, que a partir de então seria a filosofia vigente na educação dos surdos. O oralismo ganhou, sendo esta a filosofia mais indicada a ser trabalhada com os surdos.

Um dos grandes influenciadores do oralismo foi Alexander Graham Bell, o tecnólogo inventor do telefone. Nesse momento, todo o status de possibilidades dos surdos utilizadores da língua de sinais caem por terra, nessa nova etapa os surdos teriam que se adequar ao modelo ouvinte.



O objetivo primordial das escolas era o ensino da língua oral por meio de cansativos treinamentos, o aprendizado das disciplinas entrava em segundo plano, os adultos surdos, agora não mais eram tidos como professores das crianças surdas, os professores passaram a ser pessoas ouvintes que dominavam a língua majoritária. “Com isso houve uma queda no nível de escolarização dos surdos” (GOLDFELD, 2002, p. 31).

O processo educativo é construído sempre dentro de uma arena de disputa pelo poder, quem é detentor do poder é o controlador de todas as minorias. Analisando a história dos surdos, percebemos que seu processo educativo se inicia aos surdos da nobreza, pois seriam os detentores da posse. Quando as minorias começam a ganhar destaque, há sempre uma força repressora que tende a os colocar novamente para baixo, foi o que aconteceu com o status da língua de sinais, os tecnólogos investiram para que estes continuassem se adequando ao padrão da norma majoritária, retomando assim o oralismo. Por outras palavras Sacks (2010) vem nos dizer que,

[...] o que estava acontecendo com os surdos e a língua de sinais era parte de um movimento político da época: uma tendência à opressão e ao conformismo vitorianos, à intolerância com as minorias e com as práticas das minorias de todos os tipos – religiosas, linguísticas, étnicas (SACKS 2010, p.33).

O oralismo na maior parte das escolas perdurou e dominou todo o mundo até o final dos anos de 1960, quando surgiu um linguista americano da Universidade de Gallaudet, William Stokoe com a publicação do seguinte artigo “Sign Language Structure: Na Outline of the Visual Communication System of the American Deaf”, onde demonstrava que a ASL era uma língua com todas as características da língua oral, retomou-se aí as pesquisas pela língua de sinais.

É válido ressaltar o grau de importância na história da educação dos surdos, De L’Épée, Gallaudet e Laurent Clerc, persistentes defensores do sinal, que conseguiram difundir-lo por todo o mundo durante a maior parte do século XIX.

Nos anos de 1970 uma abordagem de uso simultânea da língua oral e da língua de sinais, começa a ganhar força, este conhecido por comunicação



total se espalha rapidamente, porém não vai à frente pelos estudos identificarem que o uso simultâneo de duas línguas interfere no significado passado pela língua de sinais.

No final da década de 1970 inicia-se um movimento pelo reconhecimento do direito e da cultura surda, os surdos passam a reivindicar o direito do uso da língua de sinais como primeira língua (L1) e a língua majoritária como segunda língua (L2), nunca de forma concomitante. Nos anos de 1980 surge então a filosofia bilíngue, que passa a ganhar mais adeptos nos anos de 1990 por todo o mundo.

Segundo Goldfeld (2002), o relato sobre a história dos surdos no Brasil iniciou no ano de 1855, quando o imperador D. Pedro II, trouxe para o Brasil um professor surdo Hernest Huet para ensinar duas crianças surdas da nobreza, nessa época por todo o mundo, o status da língua de sinais era superior as outras filosofias.

No ano de 1857, é fundado o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, atual INES que utilizava como filosofia de ensino a língua de sinais. Assim como na maior parte dos países, a educação dos surdos no Brasil sofreu modificações de acordo com as tendências vigentes da época, passando pelo oralismo, pela comunicação total e pelo bilinguismo.

Atualmente o bilinguismo é a filosofia educacional vigente no País, porém a comunicação total e o oralismo refletem sobre o modo como representamos e percebemos o surdo e a surdez perante a sociedade por terem perspectivas e abordagens diferentes, que se exprimem em nossas práticas educacionais perante e com os surdos.

O oralismo objetiva-se na integração do surdo na sociedade ouvinte, restringe a língua oral como a única forma de comunicação, percebe o surdo como deficiente que precisa se moldar aos padrões da sociedade majoritária, sendo que somente os surdos que conseguirem entrar neste padrão de normalidade serão bem-sucedidos, percebendo o surdo por meio de uma concepção terapêutica de reabilitação.

Segundo Goldfeld (2002), aqui no Brasil a maior parte das crianças surdas não tem uma educação pública especializada, sendo comum encontrar



surdos que passaram pelo processo de escolarização sem saber a modalidade oral e escrita do português. “O oralismo sempre foi e continua sendo uma experiência que apresenta resultados nada atraentes para o desenvolvimento da linguagem e da comunidade dos surdos” (QUADROS 1997, p. 22).

A segunda abordagem tida como comunicação total, defende a utilização dos sinais e da linguagem oral concomitantemente, atuando metodologicamente com a língua oral sinalizada como forma de facilitação da comunicação entre surdos e ouvintes, sendo esta contrária ao oralismo por entender que o aprendizado da língua oral não é o suficiente para o desenvolvimento do surdo.

Segundo Capovilla (2000), os estudos da comunicação total demonstraram que o uso concomitante da língua oral com os sinais, compromete o processo de assimilação dos surdos, por ambas possuírem estruturas diferentes e acabarem favorecendo a língua oral, ficando o surdo sem um resultado significativo. Assim, Skliar faz uma crítica sobre essa questão,

O que podia ter sido e deveria ser uma estimulante transição terminou sendo um fim em si mesmo; o que deveria ser uma transição para a autonomia lingüística dos surdos terminou sendo uma eleição consciente e exclusiva dos ouvintes e, de certa forma, uma eleição contra as necessidades sociolinguísticas e psicolinguísticas dos surdos. Em síntese, uma nova estrutura comunicativa para os ouvintes, mas não um instrumento cultural significativo para os surdos (SKLIAR, 1997, p. 44 apud GESSER, 2012, p. 87).

Após essas observações o Bilinguismo passa a ser considerado a filosofia mais adequada a ser trabalhada com os surdos. Os autores que estudam o bilinguismo percebem o surdo pelo viés da diferença linguística não pelo viés da deficiência, por isso, o surdo não precisa mais se igualar ao ouvinte em termos do uso da língua oral, este é considerado dentro de uma comunidade que comunga de cultura e língua própria, fazendo o uso das duas línguas de forma isolada, da forma como se sentir mais confortável, o importante é não lhe negar o direito a escolha tanto no âmbito social quanto no escolar.



Se voltarmos o olhar para a história da educação dos surdos no Brasil, veremos que estes por muito tempo foram percebidos pelo viés da falta, da incapacidade, sob um olhar da perspectiva médica da deficiência. Concordando com Guarinello (2007) quando se fala de surdez numa perspectiva sócio antropológica, deve se atentar nas especificidades linguísticas do sujeito, concebê-lo como um ser de potencialidades, mas que necessita de formas diferenciadas de trabalho, voltados para um olhar da diferença não de deficiência.

Vygotsky (1997) em seus estudos já evidenciava um olhar de possibilidades dos processos humanos e da importância social na consolidação do potencial dos indivíduos. Fez críticas a centralização do defeito, as classificações e a dinâmica de atendimento educacional baseado na falta, esquecendo-se de olhar as potencialidades dos indivíduos.

Essa forma de percepção médica não sócio antropológica tem marcado a vida escolar de muitos surdos, com ações equivocadas mesmo após os diversos ganhos legais.

Ao averiguarmos os movimentos políticos e educacionais da educação de surdos no Brasil, observamos um grande avanço nos marcos inclusivos desses sujeitos, iniciando pela Lei nº 10.436/02, popularmente conhecida como Lei da Libras, segundo a qual “é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (art.1º). Em seguida destacamos o decreto nº 5.626/05 que vem regulamentar a referida Lei e atribuir novas providências (BRASIL, 2008).

Dentre as principais providências previstas pelo decreto para área educacional, temos o acesso à escola comum dos alunos surdos. O ensino da Libras como Língua de instrução e o ensino do Português como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Buscando estabelecer as diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue para surdos, foi criada a Lei nº 5.016/13 que dentre outras atribuições



busca ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras como primeira língua e também da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos.

Embora a legislação e os estudos apontem várias conquistas legais, ainda nos deparamos com sujeitos surdos com atraso no desenvolvimento da linguagem, até mesmo jovens surdos que passaram pela escolarização sem acesso a sua língua de instrução.

A seguir detalharemos como todo esse processo da educação de surdos influencia na aprendizagem e linguagem desses sujeitos e como essas abordagens estão atreladas ao seu desenvolvimento cognitivo.

Aprendizagem e Linguagem

“O único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”
(VYGOTSKY).

De acordo com Vygotsky (2017), todas as nossas funções psicointelectuais aparecem no decurso de nossa história duas vezes, primeiramente de uma forma intersíquica, quando entramos em contato com a cultura ao nascer e posteriormente de forma intrapsíquica, quando internalizamos e produzimos pensamentos.

Todo nosso processo de aprendizagem inicia-se bem antes ao período escolar, nascemos, balbuciamos, formamos palavras mais à frente frases, esse processo de aprendizagem não acontece de forma inata e sim adquirida, por meio do intercâmbio cultural ao qual estamos inseridos. No “surdo congênito” é um processo diferente, nasce, chora, balbucia e não desenvolve a fala de forma natural.

Por muito tempo na história dos surdos, estes foram considerados como imbecis, por não conseguirem se instruir como os demais, esperavam que o desenvolvimento acontecesse de uma forma espontânea, mas, do que estes precisavam era aprender por outros mecanismos, para que conseguissem desenvolver-se intelectualmente.

De maneira geral, independente do indivíduo, não podemos negar que a aprendizagem escolar não se inicia do nada, ela é precedida por uma etapa



anterior por meio do intercâmbio social, sendo esta considerada uma aprendizagem não sistematizada, mas que gera um desenvolvimento (VYGOTSKY, 2017).

No caso do surdo, este se encontra em desvantagem neste quesito por 95% dos surdos serem filhos de pais ouvintes, que na maioria das vezes, tem como fonte primordial de comunicação a via oral auditiva (SACKS, 2010). Na maioria dos casos, os surdos chegam na escola sem terem tido essa aprendizagem não sistemática e com um desenvolvimento aquém do esperado, não por serem surdos, mas por não terem aprendido pelos mecanismos favoráveis ao seu desenvolvimento.

Essa aprendizagem não sistematizada envolve a linguagem, Vygotsky e Bakhtin entendem-na como constitutiva do humano, é ela que nos diferencia dos outros animais, somos sujeitos históricos e nos constituímos humanos por meio de nossas relações sociais com os outros. Embora sejamos seres biológicos, a espécie *Homo sapiens* ou precisamente o Homem, é o único animal que nasce duplamente, uma vez que nascemos como seres biológicos e nos constituímos humanos por meio de nossa relação dialética com o outro, no decurso de nossas relações sociais, que vão se desenvolvendo durante nossa história (PINO, 2005).

Segundo Vygotsky ao nascer possuímos todos os aparatos biológicos, inseridos no contexto cultural somos expostos a práticas sociais, por meio da mediação com o outro, sendo por meio da linguagem que vamos construindo o sujeito humano que somos (GÓES, SMOLKA e PINO, 1998).

O surdo também possui todos os aparatos biológicos, mas quando este é inserido no contexto cultural, é limitado pelas práticas sociais serem baseadas na cultural majoritária ouvinte, que comunga do canal receptivo de mediação da linguagem diferente dos surdos, enquanto que para os surdos este canal é o visoespacial para os ouvintes este é o auditivo.

O atraso no desenvolvimento da linguagem influencia toda essa cadeia de intercâmbio social com o outro. É inegável que os surdos possuem atraso no desenvolvimento da linguagem, pela sociedade não comungar da mesma língua que os mesmos, estes ficam isolados, o que compromete seu processo



de constituição humana, este atraso não é inerente a surdez e sim as relações comunicativas que são fixadas por um único canal receptivo de comunicação, o auditivo.

No Brasil esse processo histórico de negação ao direito do surdo vem se perdurando até os dias atuais, mesmo após as diversas conquistas legais e reconhecimento da Libras. Embora várias pesquisas apontem que o mecanismo mais adequado de ensino aos surdos seja por meio da língua de sinais, ainda hoje existem surdos nas escolas que não comungam dessa prática, ficando comprometidos em seu processo de desenvolvimento psicointelectual.

Se é a linguagem que nos constitui sujeitos humanos, sendo nela e por meio dela que internalizamos nossos pensamentos e nos subjetivamos, como esperarmos que os surdos se constituam, sem o ato dialógico com o outro, estando este com limitações na linguagem e falta de uma língua que lhe permita significar e ser significado?

Para Vygotsky (1997), as duas funções básicas da linguagem são as generalizações e o intercâmbio social, se a sociedade não comunga da mesma língua que os surdos, estes ficam privados de língua, as relações dialógicas não acontecem de maneira eficiente e possuem dificuldades na realização das generalizações, por não ter tido acesso a uma língua organizada e estruturada para este fim, por meio do canal visoespacial ao qual possuem, sendo neste caso, a língua de sinais.

Embora em nossa sociedade haja predomínio da língua oral, a Libras é imprescindível ao surdo no desenvolvimento e aquisição da linguagem. Haja vista, a necessidade de colocar o surdo em contato com seus pares linguísticos fluentes em Libras o mais cedo possível, para possibilitar o acesso à língua, tornando-o capaz de significar o mundo a sua volta (DIZEU e CAPORALI, 2005).

Significar o mundo faz parte do processo de constituição humana que ocorre na linguagem e por meio dela. Para Bakhtin (2010) cada “eu” é constituído arquitetonicamente por meio do jogo de interações, é na vida e por meio dela, nas relações interpessoais que vamos constituindo o eu-para-mim, o



eu-para-outro e o outro-para-mim. A voz que fala por mim não é única e sim um conjunto de vozes que vamos internalizando a nossa subjetividade. “A singularidade única não pode ser pensada, mas somente vivida de modo participativo” (BAKHTIN 2010, p. 58).

Como temos proporcionado aos surdos a constituição desta singularidade única? Sem a participação ativa no jogo das interações, comprometemos o processo de construção de sua subjetividade.

Quais as práticas temos desenvolvido em nossas escolas, que auxiliam esse processo de constituição humana? Estamos, pois, a esperar que os surdos se desenvolvam para enfim ensiná-los? Vygotsky (2017), já nos dizia que o aprendizado precede o desenvolvimento humano, é aprendendo imerso na cultura que vamos construindo a nossa subjetividade.

Na próxima seção delimitaremos o itinerário metodológico deste estudo a fim de buscar informações a respeito das percepções dos professores e supervisores que refletem nas práticas em salas de aulas das escolas comuns ao sujeito surdo.

Itinerário Metodológico

O percurso metodológico da pesquisa é análogo ao itinerário de um ônibus em que o caminhar nos leva a alcançar as questões que atravessam a pesquisa. “Os passos a serem trilhados em uma pesquisa é o lumiar que conduz a desvendar o enigma de uma investigação, encontrar o caminho certo é de suma importância para que o labor tenha êxito” (SANTOS, 2017, p. 69).

Pesquisar é uma arte, que se desenvolve por forçar nossos mecanismos de pensamento, à medida que vamos subjetivando as coisas, vamos nos enriquecendo cientificamente, ou seja,

Para que um conhecimento possa ser considerado científico, torna-se necessário identificar as operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação. Ou, em outras palavras, determinar o método que possibilitou chegar a esse conhecimento. (GIL, 2008, p. 8)



Diante do foco principal deste estudo que é conhecer a percepção de professores e supervisores relacionados ao aluno surdo e suas implicações nas práticas pedagógicas a ele direcionadas, a escolha pelo método adequado que atendesse as demandas foi de suma importância, pois foi ele que norteou o melhor caminho a percorrer para assim atendermos ao objetivo proposto.

Nessa perspectiva, optamos por trabalhar com a pesquisa de abordagem qualitativa por entender o fenômeno a partir do ponto de vista das pessoas estudadas de forma a captar o maior número de informações possíveis. De acordo com Bodgan e Biklen (1994, p.49),

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

Na tentativa incansável de explicar este fenômeno pautado em uma visão social, o estudo buscou levantar informações sobre as percepções dos professores e supervisores e suas implicações nas práticas pedagógicas ao sujeito pesquisado, ao qual discorreremos a seguir.

Sujeito

Um aluno surdo de codinome Miguel, que se encontrava no ano de 2019 matriculado no terceiro ano do ensino médio em uma escola estadual no município de Conceição da Barra-ES. Miguel entrou em contato com a Libras aos 17 anos ao entrar na atual escola, tendo passado onze anos de (2005-2016) em escolas anteriores que não partilhavam dessas práticas. Miguel passou pelo percurso de escolarização sem ter acesso a Libras e apropriação da língua portuguesa, tanto escrita quanto falada.

Procedimento

Os dados foram obtidos por meio de entrevista, seguindo um roteiro semiestruturado com treze questões, que nos permitiram uma maior interação com os entrevistados. Para Gil (2008) a entrevista é, portanto, uma forma de



interação social, um diálogo em que uma das partes coleta os dados e a outra responde as informações.

Para uma melhor organização dos dados que aos poucos foi se construindo, a entrevista foi dividida em cinco categorias, das quais analisaremos três neste estudo, sendo elas: Comportamental, Aprendizagem e Linguagem.

O corpus de dados que serão apresentados, são oriundos dos diálogos realizados com vinte e cinco professores e três supervisores que antecederam o percurso escolar do sujeito da pesquisa, desde a modalidade da educação infantil até o final do ensino fundamental, sendo apreendidos entre abril e maio de 2019.

As entrevistas foram realizadas mediante consentimento prévio dos participantes, por meio de termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e após a aprovação do estudo pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Espírito Santo (CAAE nº 02895018.5.0000.5063).

Análise da Tecitura Das Falas

Comportamental

Quanto ao aspecto comportamental, as análises demonstram que dos vinte e oito profissionais entrevistados, quatorze relataram que o aluno era calmo/tranquilo, oito consideraram-no como tímido/isolado, quatro como nervoso/agressivo e dois como desconcentrado. Dos dados apresentados 71% dos entrevistados relacionaram o comportamento de Miguel à surdez enquanto que 29% relacionaram as práticas a ele disponibilizadas.

Miguel ao chegar a escola tem dificuldade com o veículo linguístico e com as práticas ouvintistas⁵ por ela utilizada. Ser surdo em uma escola que comunga com essas práticas, faz com que o surdo seja percebido dentro de

⁵ O ouvintismo deriva de uma proximidade particular que se dá entre ouvintes e surdos, na qual o ouvinte sempre está em posição de superioridade. Uma segunda ideia é a de que não se pode entender o ouvintismo sem que este seja entendido como uma configuração do poder ouvinte. Em sua forma oposicional ao surdo, o ouvinte estabelece uma relação de poder, de dominação em graus variados, onde predomina a hegemonia através do discurso e do saber. Academicamente esta palavra – ouvintismo – designa o estudo do surdo do ponto de vista da deficiência, da clinalização e da necessidade de normalização. (PERLIN, 1998, p. 58).



um viés da “anormalidade”. A seguir sinalizamos uma das falas dos entrevistados que compõe o conjunto de narrativas da descrição de Miguel:

[...] ele era mudo, surdo e tinha um problema de pobreza. Então talvez ele até aproximava-se da pessoa com boas intenções, igual eu via várias brigas dele no corredor da escola, no pátio. Eu via uma autodefesa dele, à medida que o tempo foi passando, eu vou falar que a escola o disciplinou, pois ele era muito nervoso (Graviola)⁶.

Sacks (2010), ao analisar a história da educação dos surdos em 1750, já sinalizava que estes eram percebidos como “imbecis”, “incapazes” como seres primitivos de serem educados e desenvolver a fala, portanto “mudos”. Tendo passado mais de 250 anos, ainda podemos observar em algumas narrativas de profissionais da educação, percepções do surdo enquanto mudo.

Concordando com Silva e Pereira (2003), tanto as pessoas surdas, quanto as ouvintes, podem se irritar facilmente, ser nervosas, impulsivas, porém tais características não são inerentes à surdez, mas ao não compartilhamento e uso de uma mesma língua na família e na comunidade. Sacks (2010), nos aponta que 95% dos surdos são advindos de família de ouvintes que não compartilham com o sujeito o mesmo recurso linguístico.

Perceber o surdo pelo viés da mudez é não o conceber como um ser de possibilidades diferentes, é estigmatizá-lo pela “falta de”. É olhar o surdo por um modelo-clínico do conserto, de tentar atingir um grau de semelhança mais próximo o possível do “normal”.

Esse padrão ouvintista concebe o surdo pelo viés da “falta de” audição e pelo não acesso a fala, não se atentando para olhar as outras modalidades de acesso a linguagem.

Embora os ganhos legais na área da surdez, iniciando pela Lei de Libras nº 10.436/02, e o decreto nº 5.626/05 que veio regulamentar a referida Lei atribuisse providências tais como, o acesso à escola comum dos alunos surdos e o ensino da Libras como Língua de instrução e o ensino do Português como segunda língua para alunos surdos (BRASIL, 2008), essas práticas não foram

⁶ Foram dados nomes de plantas aos professores e supervisores, participantes da pesquisa. A dissertação de mestrado defendida em fevereiro de 2020 tinha como título: “O aluno surdo em processo de aquisição de linguagem: trilhando caminhos indiretos no ensino da Biologia”.



efetivadas durante o percurso escolar de Miguel, estando este restrito a língua oral majoritária.

Aprendizagem

Aprendizagem e desenvolvimento são coisas distintas, embora tenham um elo de ligação, “o aprendizado precede o desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2017). A medida que nascemos imersos na cultura, vamos nos constituindo por meio do intercâmbio social com a família e a comunidade que nos rodeia. A mediação das relações interpessoais, ou seja, entre a criança e o adulto, acontece por meio da linguagem e o mecanismo que utilizamos para que esta aconteça é a língua.

Os surdos se encontram em desvantagem, visto que na maioria das vezes “são filhos de pais ouvintes” (SACKS, 2010). Grande parte dos surdos chega a escola sem ter conseguido estabelecer uma comunicação efetiva em seu lar e com um desenvolvimento aquém do esperado, pelo fato da sociedade não partilhar de uma mesma língua com os surdos.

O atraso da linguagem no surdo, conseqüentemente interfere no atraso do aprendizado deste sujeito, pelo mecanismo comunicacional de seu lar ser a língua oral, conseqüentemente comprometendo seu desenvolvimento. Daí a importância do desenvolvimento da linguagem nesses sujeitos.

Miguel, assim como a maioria dos surdos chegou à escola com um aprendizado aquém do esperado, por não compartilhar do mesmo veículo de comunicação com sua família e sociedade.

As narrativas das entrevistas demonstram que o seu percurso de escolarização foi pouco cuidado, uma “inclusão camuflada⁷”. Miguel foi inserido no ambiente educacional e não foi lhe dado possibilidades condizentes com suas especificidades, embora a filosofia vigente no âmbito educacional para surdos já ser a bilíngue.

Os vinte e oito participantes da pesquisa tanto os professores quanto supervisores relataram que não receberam orientações, nem suporte quanto ao

⁷ É o conceito utilizado para se referir a uma falsa inclusão, um faz de conta, é mascarar o sistema com algo que não acontece.



processo de ensino com o aluno Miguel. Os professores mencionaram que a cobrança quanto as atividades diferenciadas haviam sem o devido suporte e na época não realizavam planejamento específico, já os supervisores mencionaram que o planejamento desses alunos era realizado de modo geral, não específico.

Em tese, todos os profissionais que antecederam o percurso escolar de Miguel, tanto professores quanto supervisores comungavam das mesmas práticas, o colocava mais próximo e falavam de frente para ele na tentativa que realizasse leitura labial. Quanto às atividades a ele direcionadas, a maioria dos professores mencionou que era comum a todos, quando modificavam era em um nível de série inferior ao que estava, o único diferencial era a forma de abordagem ao aluno, que era um direcionamento mais próximo.

As atividades eram confeccionadas por nós professores, então geralmente procurávamos as mais simples possível, para que ele pudesse não ficar ali, pensando estou sozinho, estou sobrando nessa sala, então cada professor ficava responsável por isso, mas não tínhamos nenhum tipo de orientação, ninguém para nos orientar a fazer isso (Guaco).

Segundo Lacerda (2000), ao longo do último século, as propostas educacionais desenvolvidas não se mostraram eficientes e encontra-se um grande número de sujeitos surdos que após anos de escolarização apresentam uma série de limitações, não sendo capazes de ler e escrever satisfatoriamente e não tendo um domínio adequado dos conteúdos acadêmicos.

Refletindo as considerações feitas por Bakhtin, observamos outras possibilidades de utilização dos signos. “Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, massa física, cor, movimento do corpo ou outra coisa qualquer” (1990, p. 33).

E a língua de sinais tem esse papel importantíssimo na constituição do sujeito surdo, mas nos parece que em algumas localidades as instituições de ensino não conseguiram se organizar dessa forma, há uma verdadeira *inclusão camuflada* da inserção dos alunos surdos nas escolas, sem o devido cumprimento das políticas públicas vigentes a estes sujeitos.

Segundo Machado (2008), parece haver um consenso mudo, se todos falam, esse estudante deve também falar. O verbo falar é limitado à concepção



ouvinte que restringe a língua oral, como se a comunicação por meio da língua de sinais não fosse um ato de fala, de pensamento, não dando o devido reconhecimento à língua de sinais como a língua natural dos surdos.

O caso de Miguel é mais um desses relatos de “consenso mudo”, ao percebermos o surdo pelo viés da deficiência tentamos enquadrá-lo dentro de um padrão de normalidade concebido pela percepção ouvintista, que entende que somente quando o surdo adquirir a fala se desenvolverá e estará de fato inserido na sociedade (WITKOSKI, 2009).

Quanto ao empenho de Miguel no cumprimento das atividades, 64% dos professores apontaram que este se empenhava dentro de suas possibilidades e 36% relataram que o aluno não tinha comprometimento com as atividades a ele direcionadas. Mesmo os professores relatando que Miguel se empenhava em desenvolver as atividades, 60% dos professores relataram que não percebiam avanços em seu desenvolvimento escolar e 40% percebiam, mas esta percepção de desenvolvimento escolar aparecia sempre atrelada a cópia que Miguel realizava do quadro.

Ele conseguia copiar do quadro, fazia as atividades, mas a maioria das vezes eu via a preocupação dos colegas em fazer as atividades dele. Eu falava com os alunos e eles mencionavam que ele estava com dúvida, eu sentava ao seu lado para tentar ver até onde ele conseguia fazer sozinho, era complicado, não era fácil, porque mexer com o que você não conhece te causa um pouco de frustração, porque você conversa com todo mundo os alunos fazem e ele eu tinha que tentar fazer de uma forma que ele entendesse e ao mesmo tempo eu não era capacitada para fazer uma aula com ele para que ele entendesse melhor aquilo, então eu tinha um aluno insatisfeito [...] (Quebra Pedra).

Em consonância com Silva e Pereira (2003), o fato dos professores não se sentirem preparados para ensinar o aluno surdo, chegam a considerar a cópia como uma forma de desenvolvimento da aprendizagem.

Ao analisar a questão sobre as dificuldades atreladas ao processo de ensino aprendizagem, obtivemos como resultado que, 17 dos profissionais entrevistados atribuíram as dificuldades ao aluno, justificando a dificuldade ao fato de Miguel ser “deficiente”, “não falar”, “ser surdo-mudo”, “ser preguiçoso” e “copista”, enquanto que 11 relacionaram as dificuldades à falta de profissionais



qualificados com o aluno. Abaixo sinalizamos dois trechos que ilustram essas falas, o primeiro faz menção às dificuldades, à deficiência dele e o segundo à falta de profissionais qualificados para atuarem com o aluno:

Ele tinha dificuldades de fazer as atividades, porque ele não ouvia, ele não tinha como responder uma explicação principalmente na minha aula que é uma aula discursiva, uma aula que ele precisava da minha explicação. Eu pedia a ele para olhar para mim, o colocava de frente para mim, para ver se ele olhava e conseguia realizar minha leitura labial, mas ele não conseguia acompanhar. O Miguel pela deficiência dele, ele não conseguia passar para nós uma facilidade de como nós poderíamos nos comunicar com ele, porque ele só ria. Hoje eu enxergo como uma defesa, na época eu enxergava como uma indisciplina, por ficar apenas rindo e no meio dos bagunceiros. Ainda bem que ele insistiu na escola apesar do sistema ter o massacrado, mas, eu também fui massacrada, porque você receber e colocarem uma coisa para você, sem estar apta, como um socador de goela abaixo, para termos que nos virar, não é bom para o professor e não é bom para o aluno. Quando tínhamos resultado do aluno aí era bom, porque víamos o sucesso do aluno e o nosso sucesso, mas com ele não (Erva Doce).

É mais essa questão da técnica mesmo, de não ter um profissional habilitado para fazer a tradução, aqui ainda não tem e na época em 2014 era bem pior (Fedegoso).

A primeira narrativa demonstra a fala hegemônica pautada na percepção de Miguel dentro do viés da deficiência, estereotipando-o quanto a “falta de”, esses estereótipos tentam subjugar o não desenvolvimento de Miguel, pautado exclusivamente no indivíduo, sem o cuidado de olhar suas relações na família, na escola e na sociedade que o rodeia.

Enquanto que a segunda demonstra as falhas nas políticas públicas, na educação desses sujeitos, na localidade analisada, pois de acordo com o decreto 5.626/05 que regulamenta a lei nº 10.436/02, após um ano do decreto, as instituições de ensino deveriam se organizar para proporcionar aos alunos surdos da educação infantil até o ensino superior o acesso à educação Bilíngue, que segundo as autoras Gladis e Perlin impõe dois grandes desafios,

[...] o primeiro é a garantia de que a língua materna dos estudantes seja utilizada na base do processo educacional, como língua principal na comunicação, interação e ensino às crianças surdas; o segundo desafio é oportunizar, pela mediação da Libras, o aprendizado significativo, funcional e



efetivo da língua oficial e majoritária do país - o português - na modalidade escrita, pelo favorecimento de sua apropriação visual pelos surdos (2014, p. 15).

Embora o percurso escolar de Miguel tenha sido trilhado posterior ao decreto, este não usufruiu dos benefícios trazidos à educação de surdos.

Linguagem

Ele era sozinho, ninguém conversava com ele, por ele não saber se comunicar, eu tentava me aproximar, mas não sabia como (Arruda).

Miguel chegou à escola com apropriação tardia de linguagem e foi sobrevivendo a estas questões, sem considerar suas diferenças linguísticas, este foi percebido dentro do viés da deficiência, precisando se aproximar o máximo possível do padrão de normalidade eleito pela sociedade majoritária, os ouvintes.

As inferências trazidas neste artigo entendem, pois, que ao nascermos imersos a cultura, vamos nos constituído envoltos pelas relações sociais que nos rodeiam, mediado pela linguagem. Para que a linguagem seja significativa para o locutor e o interlocutor é necessário que seja materializada por meio de signos ideológicos, constituindo sua existência dentro de uma comunicação de sentidos (BAKHTIN, 2006). O que não acontecia com a linguagem de Miguel no ambiente escolar,

Eu acho que gerava um pouco de desconforto para ele, porque ele tentava se comunicar e eu tentava entender o que ele estava falando (Quebra Pedra).

Miguel se enquadra nos dados dos 95% de surdos que possuem pais ouvintes que não compartilham da mesma língua, a falta do ato dialógico comunicacional entre filhos surdos e pais ouvintes compromete o processo de apropriação da linguagem por parte do surdo, por não possuir um par linguístico que dialogue de forma similar, o surdo vai sempre ficando de lado, com limitações na apropriação da linguagem. Fanti, destaca que as relações de tensão existentes entre o ato dialógico e lógico “indica que a linguagem somente tem vida na comunicação dialógica, comunicação de sentidos, que constitui o seu campo de existência” (FANTI, 2003, p. 98).



Embora durante o percurso escolar de Miguel, o cenário da educação fosse voltado para uma vertente da inclusão, este vivenciou uma tentativa de integração, com percepções que marcadamente demonstram essas ações. Nesse sentido, a escola não se organizou, tão pouco a percepção dos professores se modificou, continuaram olhando-o dentro do padrão ouvintista.

A narrativa a seguir descreve este fato,

Ele era um menino tranquilo, esforçado, quieto, bem calado, ele era maior que os outros, pensa bem, uma criança que mal ouve, mal escreve sendo massacrada por um sistema educacional que não conseguiu atender as suas necessidades, foi penalizado pela segunda vez, foi penalizado quando não teve o sentido e foi penalizado quando não conseguiu ser entendido, por que faltava um pedaço para completar a aprendizagem dessa criança (Romã).

Ao analisar o percurso escolar de Miguel, é notório que este passou por dificuldades em seu processo de interação dialógica na comunidade escolar, conseqüentemente tendo uma apropriação de linguagem e de subjetivação aquém do esperado. Não que ele estivesse impedido de desenvolver sua linguagem, mas esta não permitia um grau de abstração fora do campo imediato. Segundo Bakhtin,

O discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, presente-a e baseia-se nela. [...] o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado (BAKHTIN, 1998, p. 89).

Essas questões podem ser evidenciadas na fala da professora,

Ele era um adolescente que se relacionava bem com os colegas, mesmo com a deficiência dele os colegas brincavam com ele, se comunicavam mais com atitudes do que com palavras, comigo eu procurava entender a situação dele, mas sempre colocando na frente aquele rótulo, eu não vou negar que eu o rotulava, ele não escuta, como que eu vou ensinar (Erva Doce).

Segundo Luria (1987), o homem duplica o mundo por meio da palavra e, nesse aspecto, as palavras significam e dão diferentes sentidos a cada interlocutor que se apropria delas. Para Miguel, o acesso ao mundo pelo universo da linguagem ficou comprometido, por não ter tido acesso aquilo que



lhe era de direito: o campo da comunicação, do intercâmbio social e da significação do mundo por meio de uma língua que lhe é própria.

Considerações Finais

As análises do caso de Miguel evidenciam a necessidade de quebra de paradigma da percepção do surdo perante a comunidade escolar, tanto quanto a urgência na efetivação das políticas públicas vigentes ao surdo.

O conhecimento ressignifica o homem, é conhecendo que vamos modificando ou agregando novas atitudes e comportamento às nossas ações, é somente conhecendo a história dos surdos e as diferentes concepções, que vamos elaborando nossas percepções perante os sujeitos.

É necessário o conhecimento pela comunidade escolar dos alunos que a ela adentram, para que suas práticas sejam condizentes com as necessidades singulares de aprendizagem de cada um. É nesse sentido que deixaremos de vivenciar uma “inclusão camuflada” e passaremos a dar condições de existência e de aprendizagens por meio de práticas que façam sentido e colaborem para os processos de formação humana com base na qualidade das relações sociais.

REFERÊNCIAS

BAKHTHIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **O discurso no romance**. In: Questões de literatura e de estética: a teoria do romance. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Decreto-lei n.5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a lei n.10.436, de 24 de abril de 2002**, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da lei n.10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Diário Oficial da União. 23 dez. 2005.

DI FANTI, M. G. C. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. *Veredas - Rev. Est. Ling*, Juiz de Fora, v.7, n.1 e n.2, p.95-111, jan./dez. 2003.



DIZEU, Liliane; CAPORALI, Sueli. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito, **Educ. Soc.** vol.26 no.91 Campinas May/Aug. 2005.

GIL, Carlos; Antonio. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista**. 7.ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus. 2007.

LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

LACERDA, Cristiana B. Feitosa de. A Prática Pedagógica Mediada (Também) pela Língua de Sinais: Trabalhando com Sujeitos Surdos. In: **Caderno CEDES**, V. 70, Ano xx, nº 50, Abril, 2000. p.70-83.

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein e Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 11-75, 1987.

MACHADO, L.R.S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, nº 1, 2008.

PERLIN, Gladis e STROBEL, Karin. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educar em revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 17-31. Editora UFPR, 2014.

PINO, Angel. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**. Uma viagem ao mundo dos surdos. 4.ed. São Paulo: Companhia de bolso, 2010.

SKLIAR, Carlos. (Org.). **Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997. Apud in GESSER, A. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a libras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.



SANTOS, Fábio A. **Expressões químicas sinalizadas nas mãos de intérpretes de libras**. Dissertação, Ensino de Ciências e Educação Matemática, Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande-PB, 2017.

SILVA, Angélica B. P; PEREIRA, Maria C.C. O Aluno Surdo na Escola Regular: Imagem e Ação do Professor. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, Mai-Ago 2003, Vol. 19 n. 2, pp. 173-176.

SMOLKA, A.L.B., GÓES, M. C. R. & PINO, A. A constituição do sujeito: uma questão recorrente? In. J. Wertsch, P. Del Rio & A. Alvarez (orgs), **Estudos socioculturais da mente** (pp. 143-158). Porto Alegre: ArtMed, 1998.

WITKOSKI, Sílvia A. Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 42 set./dez. 2009.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 15.ed. São Paulo: Ícone, 2017.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. 4.ed. São Paulo, 2008.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – Tomo V: Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997.

SOBRE AS AUTORAS

JANINE CANDEIAS BALBINO DIAS

Mestre em Ensino na Educação Básica pelo Programa de Pós-Graduação do Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Graduada em Ciências Biológicas e Pedagogia. Professora de Atendimento Educacional Especializado, Instituto Federal do Espírito Santo (Campus São Mateus).

RITA DE CASSIA CRISTOFOLETI

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo UFES/CEUNES. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (UFES/CEUNES).

ISABEL MATOS NUNES

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo UFES/CEUNES. Professora do Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES/CEUNES).



Informações aos autores



INFORMAÇÕES SOBRE A REVISTA

A KIRI-KERÊ – Pesquisa em Ensino é uma publicação do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) dedicada a área de Ensino com uma abordagem interdisciplinar. A Revista procura atingir um público formado por pesquisadores, alunos e professores em todos os níveis.

172

A KIRI-KERÊ adota a publicação contínua com 2 fascículos por ano. A Revista publica também Dossiês Temáticos propostos por pesquisadores com reconhecida atuação na área mediante aprovação do Conselho Editorial. Para propor um Dossiê temático entre em contato direto com o editor.

INSTRUÇÕES AOS AUTORES

A KIRI-KERÊ é destinada à divulgação de trabalhos de pesquisa e estudos teóricos em Ensino e Educação de forma ampla, envolvendo questões de fundamentação e metodologia de pesquisa educacional com relevância para o ensino das diferentes áreas. A revista também publica resenhas de livros e resumos de dissertação e teses.

Os autores devem registrar-se no sistema eletrônico de submissão (Periódicos da UFES), fornecendo todas as informações solicitadas. Dentro da área do usuário, além de submeter o seu artigo, os autores poderão acompanhar o processo editorial desde a submissão até a eventual publicação. Os artigos devem ser submetidos em formato .doc ou .docx. Os artigos devem ser inéditos no Brasil e não estar sob avaliação em nenhuma outra publicação científica congênere.

Aceitam-se artigos, resenhas, resumos de teses e dissertações e relatos de experiência em ensino em português e inglês. Os autores devem indicar a seção mais apropriada para o seu trabalho. Além do título, resumo e palavras-chave, na língua de redação do artigo, os autores devem registrar no texto do artigo as versões desses itens em português ou inglês, conforme o caso. Ou seja, os títulos, resumos e palavras-chave devem ser bilíngues.

Qualquer referência aos autores deve ser retirada do texto, inclusive das propriedades do documento.



Os artigos deverão ter no mínimo 10 e no máximo 25 páginas digitadas, em fonte Arial, corpo 12, espaçamento de 1.5. Margens de 3 cm. As citações com mais de 3 linhas de devem ser destacadas do texto, compondo parágrafo com recuo à direita de 4 cm, em Arial, corpo 11.

As citações dos autores no texto, bem como as referências do final do artigo, devem seguir as normas da ABNT. Havendo dúvidas, os autores devem consultar artigos publicados nos fascículos mais recentes da revista, ou utilizar o *template* (modelo) disponível no sítio.

Caso a pesquisa tenha apoio financeiro de alguma instituição esta deverá ser mencionada.

A revista também aceita resenhas de obras clássicas ou recém editadas. As normas são as mesmas para os artigos, excetuando-se o tamanho que não pode ultrapassar 10 páginas.

Os resumos de teses e dissertações não podem ultrapassar 10 páginas.

Os relatos de experiência de no máximo 10 páginas devem envolver descrições de experiências em ensino.

Os autores aceitam, quando do envio de seus trabalhos, a cessão dos direitos editoriais dos mesmos.

As opiniões publicadas são de inteira responsabilidade dos autores dos textos

Todos os artigos submetidos estão sujeitos a uma verificação inicial e a um processo de avaliação por pares. As submissões que não estiverem de acordo com as normas da revista, ou que contiverem ilustrações e texto de difícil leitura ou reprodução, serão devolvidas aos autores para as devidas correções antes do processo de avaliação.

