

IV CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO:

Desafios Contemporâneos das
Sociedades Ibero-Americanas

De 23 a 27 de agosto de 2021

EVENTO ONLINE

ANAIIS DO EVENTO

Realização



PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

Apoiadores



Comissão Organizadora

Profª Dra. Giani Rabelo	Presidenta da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves	Vice-presidente da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Me. Marcelo Feldhaus	Diretor de Ensino de Graduação Representante da Pró-Reitoria Acadêmica Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Birgit Harter-Marques	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Carlos Renato Carola	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Aurélia Regina de Souza Honorato	Coordenadora do Curso de Artes Visuais Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Me. Bruno Dandolini Colombo	Curso de Educação Física Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Cibebe Beirith Figueiredo Freitas	Coordenadora Adjunta do curso de Letras Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Jeferson Luis Azeredo	Comissão de Divulgação Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Lucene Cândido Magnus	Representante discente do curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Vanessa Marcos Medeiros	Representante do Conselho Editorial Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Rafaela Ribeiro Pereira	Representante da Diretoria de Ensino de Graduação Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Comissão Científica

Profª Dra. Giani Rabelo	Presidenta da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves	Vice-presidente da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Birgit Harter-Marques	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Graziela Fátima Giacomazzo	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Antonio Fernando Silveira Guerra	Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI
Profª. Dra. Maria Teresa Santos Cunha	Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
Prof. Dr. José Antonio Mateo	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) Universidad Nacional de Entre Ríos - UNER (Argentina)
Profª. Dra. Ana Paula Vosne Martins	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Profª. Dra. Silvia Maria de Favero Arend	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
Profª. Dra. Amalia Morales Villena	Universidad de Granada - Espanha
Profª. Dra. Maria Stephanou	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Profª. Dra. Denise Balarine Cavalheiro Leite	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Profª. Dra. Ana Sabrina Mora	Universidad Nacional La Plata - UNLP (CONICET) - Argentina
Profa. Dra. Patrícia Ferraz de Matos	Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Miguel Anxo Santos Rego	Universidade de Santiago de Compostela - Espanha
Prof. Dr. Agustín Escolano Benito	Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) - Espanha
Prof. Dr. Alex Sander da Silva	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Prof. Dr. António Gomes Ferreira	Universidade de Coimbra - Portugal
Profª Dra. Patricia Paola Ames Ramello	Pontificia Universidad Católica del Perú - Peru
Profª Dra. Maria Luiza Rico Gómez	Instituto Universitario de Estudios Sociales da América Latina Universidade de Alicante - Espanha
Profª Dra. Maria João Mogarro	Instituto de Educação Universidade de Lisboa - Portugal

Grupos de Trabalho

Giani Rabelo e Ismael Gonçalves Alves

Finanças

Amalhene Baesso Reddig, Aurélia Regina de Souza Honorato e Maxuel Sander Flor

Cultura

Birgit Harter Marques e Matheus Zimmermann

Monitoria

Caroline Bortot, Jeferson Luis de Azeredo e Lucas Damásio

Comunicação e Divulgação

Lucene Cândido Magnus e Rafaela Ribeiro Pereira

Secretaria Geral

Leila Laís Gonçalves, Paulo Martins e Wender Firmino

Tecnologia

Carlos Renato Carola e Cibele Beirith Figueiredo Freitas

Apresentações de Pôsteres

Secretaria

Rafaela Ribeiro Pereira

Secretária da Diretoria de Ensino de Graduação
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

Diagramação

Victor Burato

Designer

Realização



PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

Apoiadores



GT28

Educação, Diferença e Processos Inclusivos

SUMÁRIO

CLIQUE E SEJA DIRECIONADA/O PARA O TRABALHO

- 8 A CONTRIBUIÇÃO DO CONCEITO DE CAPACITISMO PARA AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS**
Eliaana Teresinha Quartiero
Luana Ugalde Costa
- 16 CONTRIBUIÇÃO DO CURSO DE EXTENSÃO COAMAR PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA ACESSÍVEL DOS ACADÊMICOS E DOCENTES**
LIMA, Eloisa Barcellos de
FERREIRA, Simone De Mamann
SILVA, Ciriane Jane Casagrande
- 25 CRIANÇAS NO ENSINO FUNDAMENTAL E CONTRIBUIÇÕES PARA A PATOLOGIZAÇÃO E A MEDICALIZAÇÃO DA INFÂNCIA**
Morgana Dreon
Julia Siqueira da Rocha
- 37 EXPERIÊNCIA DO INTÉRPRETE DE LIBRAS: ATUAÇÃO PROFISSIONAL NO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR – PROEMI**
Nara Cristine Thomé Palácios Cehella
Jorge André Strauss
Lucas Cechinel da Rosa
- 49 KITA: KITS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA DE BAIXO CUSTO PARA ALUNOS DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA - IFSC**
Ivani Cristina Voos/a
Gabriela da Costa Viana/a
Beatriz Schussler /a

60 MEDICAMENTALIZAÇÃO DA INFÂNCIA: O QUE PENSAM E ACONSELHAM AS MÃES DE CRIANÇAS COM TDA/H?

Tatiana Pires Escobar
Morgana Dreon

72 O MÉTODO MONTESSORI PARA PESSOAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: PEDAGOGIA CONVERGENTE COM O MÉTODO DE RENZULLI

Vera Borges de Sá

85 O PROCESSO DA SIGNIFICAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO LÉTRAMENTO NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS.

Suellym Fernanda Opolz

94 PRÁTICAS CORPORAIS: CONTEXTOS NA INCLUSÃO SOCIAL

Ana Claudia Soares
Maristela Borin Busnello

99 PROCESSOS INCLUSIVOS NO PROGRAMA REDES DE DESENVOLVIMENTO EM HABILIDADES ACADÊMICAS

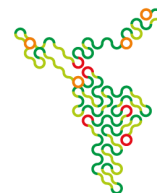
GIUSTI, Patricia Haertel – UCPel
ASSUMPÇÃO, Ieda Lourdes Gomes de – UCPel

107 TECNOLOGIA ASSISTIVA: COMPREENSÕES DE BACHARÉIS EM ENGENHARIA QUE ATUAM COMO DOCENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Bruna Savi Tonelli
Ivani Cristina Voos
Bruno José de Sousa

119 UM DEBATE SOBRE A SURDEZ E O RECONHECIMENTO

Marcos Pacheco
Nei Antonio Nunes



A CONTRIBUIÇÃO DO CONCEITO DE CAPACITISMO PARA AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

Eliana Teresinha Quartiero¹
Luana Ugalde Costa²

Resumo: Este é um estudo teórico que discute o impacto de ideias capacitistas nos processos de aprendizagem. Entendemos o capacitismo como uma forma hierarquizada e naturalizada de categorização do humano, que tem selecionado alguns sujeitos como normais e aponta aqueles que não conseguiriam atingir o desempenho esperado para uma suposta e idealizada vida produtiva, funcional e otimizada para o capital como desadequados, corpos abjetos. A ideia capacitista está intimamente ligada à corponormatividade que estabelece um ideal de corpo, raça, sexualidade e etnia, e que marca corpos como inferiores, incompletos ou passíveis de reparação/reabilitação em relação a estes padrões corporais/funcionais hegemônicos. A norma se estabelece reiteradamente com dinâmicas como as presentes na medicalização da vida e na patologização de corpos que saem da pretensa normalidade. Utilizamos a produção teórica da antropóloga Anahí Guedes de Mello acerca do conceito de capacitismo, a ideia de normalização segundo Michel Foucault e o conceito de corpos abjetos de Judith Butler com a interlocução de autores descoloniais. A instituição escolar tem, historicamente, funcionado de forma normativa, eurocêntrica e com discursos produtivistas. Refletir sobre a hierarquização decorrente do capacitismo e sua influência em práticas pedagógicas pode apresentar uma importante contribuição para o enfrentamento de barreiras às práticas inclusivas e para o acesso de todos à escolarização.

Palavras-chave: Inclusão. Capacitismo. Corponormatividade. Educação.

The contribution of the concept of ableism to inclusive educational practices

Abstract: This is a theoretical study that discusses the impact of ableist ideas on learning processes. We understand ableism as an hierarchical and naturalized way of categorizing humans, which has selected some subjects as normal and points out those who were not able to achieve the expected performance for a supposed and idealized life that is productive, functional and optimized for the capital as inadequate, abject bodies. The ableist idea is closely linked to corponormativity that establishes an ideal of body, race, sexuality and ethnicity, and that marks bodies as inferior, incomplete or liable to repair/rehabilitation in relation to these hegemonic bodily/functional patterns. The norm is established repeatedly with dynamics such as the ones present in the medicalization of life and in the pathologization of bodies that are out of the supposed normality. We will use the theoretical production of the anthropologist Anahí Guedes de Mello about the concept of ableism, the idea of normalization according to Michel Foucault and Judith Butler's concept of abject bodies with interlocution of decolonial authors. The school institution has, historically, operated in a normative, Eurocentric way and with productivist discourses. Reflect on the hierarchy resulting from ableism

¹ Docente do Instituto Federal Catarinense, Videira, SC, Brasil.

² Docente do Instituto Federal do Acre, Rio Branco, AC, Brasil.



and its influence on pedagogical practices can make an important contribution to face barriers to inclusive practices and for everyone's access to schooling.

Keywords: Inclusion; Ableism; Corponormativity; Education.

Neste texto argumentamos que há necessidade de ampliar a discussão teórica acerca das práticas pedagógicas inclusivas e apontamos como uma importante ferramenta a ideia de capacitismo como um dispositivo (FOUCAULT, 1979), como um conjunto de valores, ideias, conceitos, saberes e recursos metodológicos, um processo social de classificação dos corpos. A lógica de atribuição de capacidades e incapacidades humanas entendidas como um exercício de poder que organiza através de conhecimentos, dentro de práticas culturais, linguísticas e discursivas. Podemos pensar o corpo e a dicotomia de identidades dos corpos com e sem incapacidades como um sistema classificatório que se funda em um ideal de corpos e mentes não deficientes. Campbell (2008) apresenta dois elementos norteadores do discurso capacitista: a normatividade e a ideia de uma separação constitutiva daqueles humanos capacitados e os desviantes, estes com o estatuto de quase humanos.

No cotidiano escolar, com frequência, percebe-se um fazer alinhado à ideias segregacionistas, onde as práticas consideradas inclusivas se destinariam àqueles que necessitam delas: os diferentes. E estes estudantes são responsabilidade de profissionais especializados, marcados como aprendizes que solicitam mais esforços ou que não conseguem, de fato, se adaptar ao processo de escolarização. A pesquisa em escolas, realizada por Ferreira (2012), apontou que mais da metade dos professores pesquisados ainda apresentam algum tipo de barreira atitudinal. Tavares (2012, p. 104), aponta que:

As barreiras atitudinais são barreiras sociais geradas, mantidas, fortalecidas por meio de ações, omissões e linguagens produzidas ao longo da história humana, num processo tridimensional o qual envolve cognições, afetos e ações contra a pessoa com deficiência ou quaisquer grupos em situação de vulnerabilidade, resultando no desrespeito ou impedimento aos direitos dessas pessoas, limitando-as ou incapacitando-as para o exercício de direitos e deveres sociais: são abstratas para quem as produz e concretas para quem sofre seus efeitos.

Neste texto vamos apresentar como uma importante contribuição para a área da educação a utilização do conceito capacitismo como um construto, um dispositivo que permeia as relações sociais. Pensamos que lançar um olhar para as dinâmicas das relações na escola percebendo a modulação da corponormatividade é um passo importante para a constituição das práticas inclusivas e novos moldes de pensar a escolarização e a possibilidade de acesso à escolarização. Nos propomos a refletir sobre



as dinâmicas capacitistas, pois acreditamos que a crítica à forma de perceber as diferenças é fundamental para a construção de novas práticas no ambiente escolar.

A partir da idéia de que a normalidade é uma construção social e histórica propomos desnaturalizar esta como parâmetro que serve para classificar e prescrever maneiras de estar no mundo. O olhar dicotômico normal/patológico não apenas conta ou descreve como são as pessoas, mas como devem ser, colocando em ação práticas e conhecimentos estruturados para normalizar grupos de sujeitos que não atendem às características desejáveis (FOUCAULT, 1979).

No contexto brasileiro temos um processo de classificação social³ decorrente de um processo de colonização e um longo período de escravidão, com o estabelecimento de uma ferida colonial⁴ que tem reinterado hierarquias acerca do humano que conformam as relações sociais e impactam nas propostas de educação. Com o processo de colonização, a modernidade se coloca como a perspectiva única de história e coloca o saber eurocêntrico como aquele que tem legitimidade para explicar o mundo. Para Castro Gómez, modernidade "é uma máquina geradora de alteridades que, em nome da razão e do humanismo, exclui do seu imaginário hibridez, multiplicidade, a ambiguidade e a contingência dos modos de vida concretos" (2000, p.145). Segundo este autor o sistema mundo não elimina as diferenças, mas as produz e as estimula.

Todas as políticas e instituições do estado (escolas, constituições, direito, hospitais, prisões, etc.) serão definidas pelo imperativo legal da "modernização", isto é, pela necessidade de disciplinar e orientar as paixões para o benefício da comunidade através do trabalho. O objetivo era vincular todos os cidadãos ao processo de produção, sujeitando seu tempo e corpo a uma série de regras definidas e legitimadas pelo conhecimento. (Castro-Gómez, 2000, p. 148)

As instituições educacionais tem sido centrais no processo de colonização das subjetividades, segundo MIGNOLO e VÁZQUEZ (2017, p.503), neste processo se coloca um apagamento das pluralidades das formas de vida que não são instrumentais para a ordem moderno/colonial. O processo de modernidade causou a ilusão de que não há outras maneiras de pensar, de fazer e viver no mundo, incluindo a ideia de corpos ideais e funcionais, dispostos para a produção do capital (MIGNOLO, 2017). A idéia de desenvolver uma educação inclusiva se configura como um projeto que tenta

³ “[...]a classificação social refere-se aos lugares e aos papéis das pessoas no controle do trabalho, seus recursos (inclusive os da "natureza") e seus produtos; do sexo e seus produtos; da subjetividade e seus produtos (antes de mais nada o imaginário e o conhecimento); e a autoridade, seus recursos e seus produtos” (QUIJANO, 2000, p.368; tradução nossa)

⁴ Ferida colonial refere-se à marca deixada pela dor derivada das experiências vividas e forjadas em situações de marginalização, submissão, injustiça, inferiorização, dispensa e morte. (MIGNOLO, 2007)



construir uma educação que se afasta de qualquer tipo de exclusão educacional e que busca aumentar a participação e o aprendizado para todos. A ideia de uma educação inclusiva, tem se configurado como um espaço de disputas e tomaremos aqui a concepção de educação inclusiva como um conjunto de valores, ideias, conceitos e recursos metodológicos que se afastam das práticas de segregação. Como uma mudança da forma de abordar e entender o processo educacional. Calvo de Mora (2006) define educação inclusiva como a direito de todo aluno adquirir aprendizado profundo (entendendo por isso o abordagem à compreensão da realidade vivida), além do direito de cada aluno a receber uma educação de acordo com suas necessidades individuais aprendizagem e o potencial que ela manifesta.

Rever a narrativa da modernidade a partir de uma perspectiva descolonial e de uma perspectiva crítica dos estudos sobre deficiência, permite colocar que numa educação mais inclusiva as pessoas inseridas no processo pedagógico não se configuram como entes individualizados e universais, mas pessoas com singularidades heterogêneas. A partir do momento em que não mais essencializamos o corpo, não podemos mais essencializar suas diferenças, excentricidades, transgressões. Se apresenta um conflito entre o princípio de valorização da diversidade da educação inclusiva frente a um imperativo de padrão ideal de sujeito (autônomo, disciplinado, sem lesões e impedimentos, etc), onde a diferença é um problema.

Por outra parte, não me parece que as diferenças possam ser confundidas com as deficiências. Aliás, eu acho que não existem os sujeitos deficientes, mas que o que temos, como já disse anteriormente, são todas diferenças: de corpo, de aprendizagem, de raça, de idade, de gênero, de classe social... Por isso digo que essas diferenças não possuem valores intrínsecos, quer dizer, não são naturalmente nem melhores nem piores, nem positivas nem negativas; são, simplesmente, diferenças. Cada diferença é uma experiência de ser e estar no mundo para mim intraduzível. Portanto, o que a escola deve se perguntar é o que ela faz com as diferenças no geral e não com as deficiências em particular. (SKLIAR, 2012, s/p)

O fato de que algumas identidades, ou marcas identitárias, sejam consideradas diferentes, demonstra que se produziu um processo de classificação que se regula por um ideal normativo, onde se colocam em relação de oposição normal e anormal.

O diferencialismo, além de ser um processo político, constitui uma armadilha cultural e educacional, que faz com que, por exemplo, a mulher seja considerada como a diferente na questão de gênero, os negros como os diferentes quando se trata da raça, as crianças e os idosos como os diferentes em relação à idade, os deficientes sejam os diferentes em relação à normalidade corporal, intelectual, etc. (SKLIAR, 2015, p.26)

Falamos de um déficit construído (inventado) para catalogar, enquadrar, medir quanto e como o outro se afasta do mandato de um organismo normal. A problematização teórica do binômio



normalidade/anormalidade, se apresenta necessária, o controle de corpos e a busca do corpo perfeito é uma exigência de uma vida produtiva e funcional padronizada industrialmente, e a transição de anormal para normal é possível através da normalização, como medida de controle social vinculada aos valores e demandas sociais disciplinares.

O termo capacitismo vem sendo teoricamente interpretado de diversas formas, como uma forma de discriminação, violência e opressão social contra pessoas com deficiência, ou de forma mais abrangente, como um processo de normatividade corporal e comportamental baseado na ideia de uma funcionalidade ideal das pessoas. Estão colocadas algumas interpretações do que se configura como capacitismo, uma delas é como uma manifestação de preconceito para com as pessoas com deficiência, uma utilização relacionando com os preconceitos como homofobia, rascismo, como uma manifestação de rechaço a pessoas com deficiência, nomeando práticas discriminatórias contra este grupo social. Outra forma de operar com o conceito se apresenta ao se propor que o capacitismo é um processo categorial do humano.

Os elementos estruturantes do capacitismo, segundo Adriana Dias (2013), seriam provenientes de ideais de eugenia, das implicações do mecanismo de normatização e, de forma mais recente, da ofensiva do neoliberalismo. Se trata de uma compreensão normatizada e naturalizada do corpo humano, que determina que corpos considerados desviantes serão consequentemente insuficientes, fixados como incapazes devido à sua condição, sem considerar fatores ambientais, relacionais, sociais e de variação de possibilidades, que possibilitam ou não alguém poder ser ou realizar algo ou não, ou ter capacidade para determinada realização ou tarefa.

O capacitismo é essa forma hierarquizada e naturalizada de conceber o corpo humano como algo que deva funcionar e agir sobre regras muito bem definidas biologicamente. O capacitismo impede a consideração de que é possível andar sem ter pernas, ouvir com os lábios, enxergar com os ouvidos e pensar com cada centímetro de pele que possuímos". (GAVÉRIO, 2017, p. 101)

A discussão acadêmica sobre o Capacitismo é incipiente na área da educação, sendo mais presente em estudos da antropologia e Psicologia Social, a antropóloga Anahi Guedes de Mello tem teorizado sobre o tema salientando que há uma hierarquização dos corpos no sistema capitalista. Conforme esta autora, a noção de deficiência se materializa e se retroalimenta através de práticas sociais e discursos e propõe a utilização da ideia de capacitismo como categoria analítica e que seja adotada desta forma pelos movimentos sociais, nas produções acadêmicas e em documentos oficiais e políticas públicas, definindo o capacitismo como:



[...] uma postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade. É uma categoria que define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes (incapazes de produzir, de trabalhar, de aprender, de amar, de cuidar, de sentir desejo e ser desejada, de ter relações sexuais etc.), aproximando as demandas dos movimentos de pessoas com deficiência a outras discriminações sociais, como o sexismo, o racismo e a homofobia. Essa postura advém de um julgamento moral que associa a capacidade unicamente à funcionalidade de estruturas corporais e se mobiliza para avaliar o que as pessoas com deficiência são *capazes de ser e fazer* para serem consideradas plenamente humanas (MELLO, 2016, p. 327).

Fiona Campbell (2008), propõe ser o capacitismo uma matriz de inteligibilidade corporal e comportamental. Segundo esta autora, essa matriz organiza uma ordem como natural, que seria uma corporalidade completamente funcional e capacitada, um corpo sem deficiências e doenças. Está colocado um imperativo da normalidade, neste sentido, o termo capacitismo se refere à naturalização e hierarquização das capacidades corporais humanas. A teórica Judith Butler propõe o termo: corpos abjetos, como todo tipo de corpos cujas vidas não são consideradas vidas e cuja materialidade é entendida como não importante. (BUTLER, 2002, p. 161). São aqueles que não desfrutam da hierarquia dos sujeitos normais, mas cuja condição de vida sob a esfera do signo de exclusão circunscreve e justifica o espaço de sujeitos normais.

A concepção e crenças capacitistas se materializam em múltiplas práticas e discursos, está intimamente ligada à corponormatividade, um conceito que acompanha as discussões sobre as discriminações de pessoas com deficiência, pois coloca um corpo sem deficiência como um padrão a ser seguido, e nega a cidadania ao enfatizar a deficiência e não a pessoa humana.

Para desconstruir as fronteiras entre deficientes e não deficientes é necessário explorar os meandros da corponormatividade de nossa estrutura social a dar nome a um tipo de discriminação que se materializa na forma de mecanismos de interdição e de controle biopolítico de corpos com base na premissa da (in)capacidade, ou seja, no que as pessoas com deficiência podem ou são capazes de ser ou fazer (MELLO, 2014, p. 55)

Defendemos que operar como o conceito de capacitismo enquanto um dispositivo traz a tona a hierarquização decorrente deste processo que se coloca como parâmetro para todas vidas, se apresenta como uma possibilidade de abrir novas frentes de teorizações no campo da educação e produção de olhares críticos para práticas pedagógicas.



Referências

BUTLER, J. **Cuerpos que importan**. Paidós, Argentina, 2002.

CALVO DE MORA, J. (2006): "Concepto y aplicación de la educación inclusiva". **Educación Social**, 32, p. 107-117.

CAMPBELL, Fiona Kumari. "Exploring Internalized Ableism using Critical Race Theory." **Disability & Society** 23:2, 2008, p. 151–162.

CASTRO-GÓMEZ, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". En: LANDER, Edgardo (comp.) **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Perspectivas Latinoamericanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.

DIAS, Adriana. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal à narrativa capacitista social. In: **Anais II Simpósio Internacional de Estudos sobre Deficiência**, São Paulo, p. 1-14, 2013.

FERREIRA, L. M. A atitude dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência visual na escola e na sala de aula. **Programa de reabilitação na especialidade de deficiência visual**. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

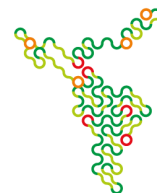
GAVÉRIO, Marco Antonio. Nada sobre nós, sem nossos corpos! O local do corpo deficiente nos Disability Studies. **Revista Argumentos**, Montes Claros, v. 14, n. 1, 2017, p. 95-117.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciênc. Saúde coletiva** [online]. 2016, vol.21, n.10, p.3265- 3276.

MELLO, Anahi Guedes de. **Gênero, Deficiência, Cuidado e Capacitismo**: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre a violência contra mulheres com deficiência. Dissertação (Universidade Federal de Santa Catarina). Florianópolis. 2014.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Gedisa. 2007.

MIGNOLO, Walter; VÁZQUEZ, Rolando. Pedagogía y (de)colonialidad. In WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales. Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir**. Serie Pensamiento Decolonial. Tomo II. Editora Abya-Yala. Equador, 2017.

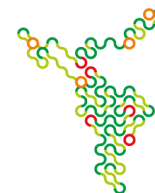


QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of World-System Research**. 2000, p. 342-386.

SKLIAR, C. Incluir as Diferenças? Sobre um Problema Mal Formulado e Uma Realidade Insuportável. Rio de Janeiro: **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, 2015.

SKLIAR, Carlos. **Entrevista ao website Folha Dirigida** 2012. Disponível em:
<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=destaques&idt=ent&iddest=92>

TAVARES, F. S. (2012). **Educação não inclusiva: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPE)**. Recife - PE: Universidade Federal de Pernambuco.



CONTRIBUIÇÃO DO CURSO DE EXTENSÃO COAMAR PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA ACESSÍVEL DOS ACADÊMICOS E DOCENTES

LIMA, Eloisa Barcellos de¹
FERREIRA, Simone De Mamann
SILVA, Ciriane Jane Casagrande

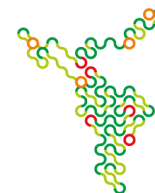
Resumo: Este trabalho apresenta os resultados das atividades de extensão realizadas ao longo do triênio 2017.1/2019.2, propostas pelo projeto “**Organização, Criação e Adaptação de Materiais e Recursos Pedagógicos para Estudantes da Educação Especial do CA/UFSC - Projeto COAMAR**”, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Visa contribuir nas ações inclusivas de docentes e técnicos do CA/UFSC, nas salas de aula, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e demais espaços. A partir das demandas da Educação Especial, ou seja, os estudantes com deficiência, transtorno do espectro do autismo (TEA) e altas habilidades/superdotação (AH/SD); propõe-se jogos, materiais e recursos criados e/ou flexibilizados, que são sugeridos para turmas de estudantes com ou sem deficiência, os quais convergem para o Desenho Universal para Aprendizagem - DUA. Por meio das catalogações e disponibilização do acervo pelo Portal COAMAR, em páginas UFSC, sistema PERGAMUN e Biblioteca Setorial do CA, é permitida a acessibilidade e empréstimos aos interessados. Destacamos ainda as oficinas de formação docente, visando profissionais que atuam na Rede Estadual de Ensino, Rede Municipal de Ensino, Colégio de Aplicação, Semana de Ensino Pesquisa e Extensão (SEPEX) e Acadêmicos da UFSC. O projeto contou com dois bolsistas do Programa de Bolsas de Extensão (PROBOLSAS) da Pró Reitoria de Extensão (PROEX) e um do Programa Institucional de Bolsas de Estágios (PIBE) da Pró Reitoria de Graduação (PROGRAD).

Palavras chave: Público-alvo da Educação Especial; Materiais e Recursos acessíveis: Oficinas de Formação; Inclusão, COAMAR.

Contribution of the COAMAR extension course to the accessible pedagogical practice of academics and teachers

Astract: This work presents the results of the extension activities carried out over the 2017.1 / 2019.2 triennium, proposed by the project “**Organization, Creation and Adaptation of Materials and Pedagogical Resources for Special Education Students of CA / UFSC - COAMAR Project**”, at the Colégio de Aplicação from the Federal University of Santa Catarina (UFSC). It aims to contribute to the actions of teachers and technicians of CA / UFSC, in classrooms, Specialized Educational Service (AEE) and other spaces, focusing on the target audience of Special Education, that is, students with disabilities, spectrum disorder autism (ASD) and high skills / giftedness (AH / SD). The materials and resources created and / or made more flexible based on the demands of Special Education, are suggested for classes with students with or without disabilities and that converge to Universal Design for Learning - DUA. Through cataloging and making the collection available through the COAMAR

¹ Professoras de Educação Especial do Colégio de Aplicação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC



Portal, on UFSC pages, the PERGAMUN system and the Sectoral Library of CA, accessibility and loans to interested parties are allowed. Also noteworthy are the teacher training workshops, aimed at professionals working in the State Education Network, Municipal Education Network, Application College, Research and Extension Teaching Week (SEPEX) and UFSC Academics. The project had two fellows from the Extension Scholarship Program (PROBOLSAS) of the Dean of Extension (PROEX) and one from the Institutional Scholarship Program (PIBE) of the Graduate Dean's Office (PROGRAD).

Keywords: Target audience of Special Education; Accessible Materials and Resources: Training Workshops; Inclusion, COAMAR.

Introdução

Este artigo apresenta análises e resultados da criação de jogos, recursos e materiais flexibilizados, que culminou com a metodologia de trabalho convergente com os princípios do Desenho Universal de Aprendizagem - DUA, numa perspectiva sócio-histórica, sob o enfoque Freireano, no que tange à mediação docente. Abordamos, ainda, a estrutura de base lúdica para o planejamento e execução de conceitos que foram trabalhados em turmas de estudantes com e sem deficiência, sob um mesmo tema e conceito que o permeia, diversificando as opções para interação com o conhecimento.

A proposição e a realização de oficinas foi um dos objetivos específicos do projeto COAMAR no decorrer do triênio de 2017 a 2019, direcionado à área da extensão, durante toda a sua vigência. Teve como objetivo realizar oficinas de formação junto aos bolsistas de acessibilidade educacional, professores da Educação Especial e AEE, professores dos anos iniciais, finais e ensino médio do CA/UFSC. Visando a melhoria da qualidade na Educação Inclusiva e ampliação do projeto para um público para além da UFSC, atendemos as solicitações à participação de instituições municipais, estaduais e federais como: professores do Estado de SC, Município, Instituto Federal de Brasília, bem como, acadêmicos e bolsistas dos cursos de licenciatura da UFSC.

Metodologia

A metodologia desenvolvida nas oficinas, tanto na dinamização dos temas quanto na reflexão e avaliação dos mesmos, foi desenvolvida no processo participativo, inspirado nos estudos propostos pelo educador Paulo Freire (2018). As dinâmicas e estratégias que envolveram as relações de ensino e aprendizagem foram variadas, buscando diversificação de materiais, diferentes ambientes e, principalmente, oportunizando a criação e flexibilização de recursos e materiais evidenciados pelos cursistas como relevantes na sua atuação em sala de aula e formação inicial.



A avaliação nas oficinas e eventos primou pela participação e debates, utilizando-se do arcabouço teórico de cada um dos participantes para compor a prática educativa em questão. Ressaltamos que a atuação do projeto prioriza práticas educativas que englobam o todo do espaço escolar, contando com a participação e interação de todos. Pontuamos que os processos de ensino e aprendizagem, se dão pela dialogicidade, em um formato dialético, entre todos os envolvidos (Freire, 2018).

A principal base teórica, para as mediações com os grupos, tanto da postura profissional quanto das práticas propostas, teve como orientador os estudos e posturas pedagógicas de Paulo Freire (2018) e Vygotsky (1989, 1991 e 1998) com relação a formação inicial e continuada dos cursistas.

Discussão Teórica

O curso de extensão do projeto pautou-se na perspectiva de Educação Inclusiva, que busca viabilizar possibilidades que favoreçam o acesso ao conhecimento para todos os estudantes. Especificamente, nestas oficinas, focamos em reflexão e ação, para o fazer didático-pedagógico flexibilizado dos materiais e recursos a serem ofertados em sala, com vistas a alcançar de forma coletiva e individual, desde estudantes, cujos conceitos são elementares sobre determinado tema, até a abordagem mais complexa destes, conforme o estado de conhecimento prévio de cada um.

Esta abordagem procedimental que abrange as variações humanas no coletivo da sala de aula, parte do pressuposto que o ensino e aprendizagem são decorrentes da relação dialógica e interativa com o objeto do conhecimento, sendo este compatível com as habilidades e potencialidades dos envolvidos. Esta contribuição facilitará os processos de representação, engajamento, ação e expressão, constituintes dos princípios do DUA.

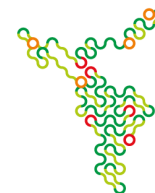
Nossa primeira contribuição assenta-se na consideração das variações humanas e diversificação na formação de conceitos dos estudantes de uma turma. Para tanto, consideramos que a postura didática e pedagógica do profissional que atuará na criação, organização e adequações de materiais e recursos, para estudantes com e sem deficiência, parte do entendimento sobre a internalização das funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1991). Ao considerarmos que o desenvolvimento e aprendizagem ocorre no processo de formação social da mente, compreendemos que os instrumentos escolhidos e produzidos para a mediação na formação de conceitos são fundamentais. Conforme o autor citado, a "internalização é a reconstrução interna de uma operação externa" (VYGOTSKY, 1991, p.74). Portanto, ressaltamos a importância de considerar o nível



simbólico e o processo conceitual de cada um dos estudantes, mediatizado por recursos e materiais pensados e oferecidos a estes, de acordo com suas habilidades e potencialidades, em interação com o objeto do conhecimento. Esta mediação, pelo instrumento material e humano constituirá, pelo processo interpessoal, em uma transformação do nível social para o nível individual. Esse processo interpessoal, mediado pelo instrumento didático e pedagógico constitui-se um processo relacional entre pessoas e depois, torna-se internalizado à medida que este relaciona-se com outros indivíduos humanos. Para Vygotsky "(...) a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento" (VIGOTSKY, 1991, p. 75)

Ressaltamos que o planejamento educacional numa perspectiva inclusiva, implica o acompanhamento do processo dos estudantes, o qual pode ser observado pela ação deste, como uma forma externa de atividade, que se internaliza a medida que as "(...)mudanças nas leis que governam sua atividade, sejam incorporadas em um novo sistema com suas próprias leis" (VYGOTSKY, 1991, p.75). Com isto, argumentamos o valor das relações de mediação em intervenções problematizadoras durante a dinamização de recursos e materiais pedagógicos. Este projeto visa a acessibilidade para todos os estudantes do conceito colocado em questão, na sala de aula. Portanto, propomos um trabalho articulado com os estudantes, a partir de um conjunto de ações e atividades, em que o espaço relacional, o ambiente e os objetos de ensino e aprendizagem, sejam produzidos a partir de cada um e com esses, em constante diálogo, em que todos sejam protagonistas de seus fazeres. Ensinar e aprender compreende a formação e os processos mentais superiores dos envolvidos.

A segunda contribuição emerge da reflexão dos dinamizadores e participantes do projeto quanto à postura afetiva no envolvimento com os estudantes individualmente e coletivamente e; no engajamento que podemos produzir, a partir de nossa disponibilidade e corporificação da palavra no ato de ensinar (FREIRE, 2018). Conforme Freire (2018), ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, exige risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação. Consideramos que a contribuição das ações deste projeto, identificados com os estudos freirianos, nos leva ao reconhecimento de que a Educação é uma forma de intervenção no mundo (FREIRE, 2018). Durante o trabalho coletivo da criação, organização e adequação de materiais e recursos acessíveis, buscamos a escuta, o diálogo e a reflexão sobre a prática como elementos primordiais para o nosso conhecimento e compreensão do processo educacional dos sujeitos com ou sem deficiência.



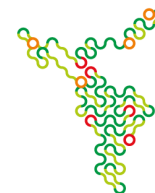
Por três anos seguidos, refletimos constantemente, aproximando teoria e prática, e optamos pela incorporação dos princípios do DUA no nosso fazer cotidiano. Constituímos um amadurecimento e internalização dos signos, por meio dos instrumentos que criamos, observamos, recriamos e dinamizamos com sujeitos individuais e coletivos, sejam estes estudantes da Educação Básica, acadêmicos de graduação ou professores que atuam nos ambientes educacionais da Educação pública.

Como terceira contribuição deste projeto, apontamos a base sob os estudos sobre o DUA, nas produções de jogos, materiais e recursos pedagógicos acessíveis. Assumimos este referencial por compreender que “As diretrizes do DUA (...) surgem como um conjunto de estratégias que ao serem incorporadas nos contextos educacionais podem minimizar ou eliminar as barreiras inerentes a maioria dos currículos existentes, possibilitando assim a maximização das oportunidades de aprendizagem” (Rao, Ok & Bryant, 2014; Cha, & Ahn, 2014 apud Böck, 2019, p. 40).

Abordamos brevemente os três princípios fundamentais do DUA, que seguimos: na elaboração de um jogo, material ou recurso flexibilizado; para a identificação do objetivo conceitual a ser trabalhado; a metodologia que contemplates as variações humanas dos grupos de estudantes e; a avaliação conjunta da atividade com estes. Os três princípios são: Representação, Ação e Expressão e Engajamento.

A partir dos estudos de Böck (2019) entendemos por Representação, a rede de conhecimento colocada em ação para a aprendizagem, como elemento possível de identificar o modo como os estudantes captam as informações do contexto: letras, ritmos de fala, estilos de escrita, cores e contrastes, texturas, odores. O princípio de Ação e Expressão como Rede Estratégica, favorece a observação e análise de como os estudantes expressam aquilo que sabem, navegam em espaços virtuais, resolvem situações desafiadoras, no qual diferem nas maneiras de se expressar, escrever, falar, dançar e teatro. Por fim, o princípio do Engajamento que faz parte da Rede Afetiva, prioriza o afeto como elemento crucial para a aprendizagem. Torna possível voltar nosso olhar para a forma como os estudantes se envolvem ou se motivam a aprender. Assim, nos aproximamos do grupo e de cada um, no sentido de aprimorar nossos conhecimentos quanto à variação individual (Böck, 2019).

As três contribuições que elencamos neste artigo, como balizadores das escolhas de nossas ações às pessoas com ou sem deficiência, tiveram como suporte teórico o Modelo Social da



Deficiência², que ancorou nossa postura pedagógica tanto para a mediação, como para a produção e uso de materiais e recursos acessíveis. Tal escolha tornou possível o envolvimento e engajamento de cada um dos estudantes nas atividades, a compreensão, comunicação e afetos que interferem positivamente nas práticas educacionais pretendidas.

Resultados

Os resultados apontados neste artigo, mostram algumas atividades de extensão realizadas pelo projeto, mais especificamente, as oficinas de formação e eventos nos quais a equipe (professores e bolsistas) participou. Pretendemos apresentar sucintamente, as ações ofertadas, como aconteceram e quais os principais resultados que emergiram.

Em 2017, o projeto COAMAR, em parceria com o outro intitulado “Curso de Capacitação: Por uma Prática Pedagógica Inclusiva nas Escolas” do CA/UFSC, ofertou uma oficina para bolsistas de acessibilidade educacional, abordando a adaptação e confecção de materiais e recursos, conforme a realidade de cada um dentro do CA/UFSC, trazendo elementos e experiências vivenciadas nas salas de aula onde atuavam.

Durante o ano de 2018, realizou-se 6 oficinas de formação docente, inicial e continuada. Em 2018.1, organizou-se a formação para a Rede Estadual de Ensino da Grande Florianópolis, em parceria com coordenação do projeto COAMAR e gestores da Secretaria Estadual de Educação, da área da Educação Especial no AEE. Contemplamos a demanda destes profissionais, culminando na criação e adaptação de materiais e recursos que foram pensados e confeccionados para as escolas de origem dos cursistas. Foram 22 escolas estaduais que participaram com um total de 30 docentes do AEE.

Em 2018.2, ofertamos mais 4 oficinas. Nesta etapa participaram 14 escolas e 33 professores de diversas áreas e disciplinas, desde gestores e orientadores até professores da área da Matemática, Geografia, Anos iniciais do Ensino Fundamental, professores auxiliar/segundo professor, que atuam com estudantes com deficiência e/ou autismo em salas de aula, entre outros.

No mesmo ano, em outubro de 2018, oferecemos outra oficina para docentes do Colégio de Aplicação/UFSC, e foi ampliada para profissionais do magistério do Município de Florianópolis.

² Traz como premissa a deficiência como uma condição humana a partir de uma concepção social, sendo a deficiência como uma questão da sociedade, ou seja, da estrutura social; e não mais como no Modelo Médico, como algo vinculado ao individual, centrado na lesão. (Diniz, 2007)



Participaram desta etapa, 24 escolas municipais, CA/UFSC e 1 escola privada, totalizando 40 participantes.

Participamos em outubro na 17ª Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFSC/SEPEX, com o tema “Ciência para Redução das Desigualdades”, que constitui em uma temática relacionado aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) indicado pela Nações Unidas, para Redução das Desigualdades (2021, <https://sepex.ufsc.br/2018/09/05/ciencia-para-a-reducao-das-desigualdades/>). Nosso trabalho foi intitulado “Oficina COAMAR: Construção de Materiais e Recursos Pedagógicos para Estudantes com deficiência”, ampliando as possibilidades de visibilidade do projeto neste evento de grande amplitude nacional para a UFSC como um todo.

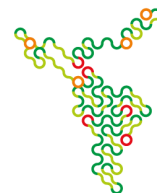
Em novembro, foi desenvolvida uma oficina, em parceria com o projeto de Extensão “A Aprendizagem na Docência”, coordenado pela Profa Dra Kalina Springer do Curso de Geografia/UFSC, direcionado aos acadêmicos da UFSC, nos mesmos propósitos que as oficinas vinham ocorrendo.

Em 2019.1, como parte da cooperação técnica firmada entre Instituto Federal de Brasília/IFB e CA/UFSC pelo projeto COAMAR, ofertamos um curso de Extensão, em Brasília, para professores do IFB e rede pública do Distrito Federal, bem como, graduandos de Pedagogia do Campus São Sebastião/IFB. Este curso foi direcionado à Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Ensino Superior, à inclusão de estudantes com e sem deficiência.

Foram ofertadas outras duas oficinas para professores da Rede Pública de Florianópolis, com o objetivo de apresentar um jogo, elaborado pelos integrantes do projeto, com foco pedagógico inclusivo e criado a partir das diretrizes do DUA. Inicialmente chamado de “*Dirigindo pelo calendário*”, este jogo de tabuleiro tem como objetivo pedagógico trabalhar a noção de tempo, segundo a Base Nacional Comum Curricular/BNCC.

Apresentamos o jogo em formato de croqui, ainda não finalizado, para complementá-lo conjuntamente com os cursistas da oficina, trabalhando a construção de estratégias e possibilidades para reestruturação e democratização do jogo, tornando-o atrativo do ponto de vista estético e da jogabilidade.

A oficina favoreceu ainda, vivência prática no Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar/LABTATE do Centro de Filosofia e Ciências Humana/CFH/UFSC. A oficina evidenciou a importância de materiais táteis para parte do público que compõe a Educação Especial e para além



deste, a partir do tabuleiro em relevo produzido pelos cursistas, inspirados nas experiências no LABTATE.

O desenvolvimento do jogo em formato acessível, proporcionou debates sobre a Perspectiva da Educação Inclusiva, beneficiando a reflexão dos cursistas quanto à diversidade existente dentro de uma sala de aula.

Em 2019.2, ocorreu a oficina intitulada “**Oficina de construção de materiais adaptados a estudantes com deficiência visual**”, direcionada a docentes da Educação Básica e Educação Superior. A abordagem da oficina centrou-se na criação de mapas táteis, a partir de um modelo, utilizando conhecimentos sobre deficiência visual (DV). A oficina aconteceu de forma mista, ou seja, à distância e presencial, para compor as 20 hs.

A oficina partiu dos conceitos da Geografia e acessibilidade aos estudantes com DV, TEA, pessoas sem ou com deficiência. Baseou-se no DUA, Educação Inclusiva e a importância da acessibilidade nos materiais, recursos e ambientes da escola. Além disso, discutiu-se com os participantes, as dificuldades que colégios públicos enfrentam para obter recursos para a inclusão e acessibilidade para todas as pessoas, independente de sua condição. Os professores cursistas compartilharam suas experiências em suas rotinas de trabalho e repensaram suas práticas.

O projeto COAMAR efetivou os seus objetivos apontados para extensão e formação docente, inicial e continuada de acadêmicos, docentes e bolsistas, atendendo um grande público e visibilizando discussões e formações voltadas à perspectiva da Educação Inclusiva e ao atendimento de toda a diversidade humana.

Considerações Finais

O trabalho formativo proposto pelo projeto de extensão COAMAR nas oficinas, foi organizado para os interesses e demandas destes, contribuindo no aspecto formativo inicial e continuada mediante a construção de jogos que atendessem as demandas existentes nas escolas e os processos de ensino e aprendizagem diversos.

As atividades desenvolvidas no triênio 2017.1 e 2019.2 do projeto tiveram impacto significativo e o feedback dos participantes das oficinas organizadas foi extremamente positivo, incentivando a sequência de novas oficinas, incentivando a formação docente inicial e continuada e



atendendo assim, aos objetivos propostos enquanto extensão e retorno positivo à comunidade interna e externa da UFSC.

Referências:

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, janeiro de 2008. _____. In: *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.* Resolução 4. Brasília, 2009.

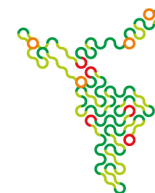
BÖCK, G. L. K.. **O Desenho Universal para Aprendizagem e as Contribuições na Educação a Distância** (Tese de Doutorado), Universidade Federal de Santa Catarina/Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2019. 391 p.

DINIZ, D. (2007). **O que é deficiência.** São Paulo. Brasiliense.

FIGUEIRA, E. **O que é educação Inclusiva.** São Paulo: Brasiliense, 2011

GONZAGA, A. **Materiais adaptados ajudam a incluir:** Recursos flexibilizados favorecem o aprendizado dos estudantes com deficiência e alguns deles podem ser confeccionados na própria escola. *Gestão escolar.* Junho/julho 2012. Disponível em:
<http://gestaoescolar.abril.com.br/administracao/materiais-adaptados-ajudam-incluir-695104.shtml>
Acesso em 27 jan. 2016.

VIGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente.** Trad. José C. Neto, 4ª edição. São Paulo, Martins Fontes, 1991.



CRIANÇAS NO ENSINO FUNDAMENTAL E CONTRIBUIÇÕES PARA A PATOLOGIZAÇÃO E A MEDICALIZAÇÃO DA INFÂNCIA

Morgana Dreon¹
Julia Siqueira da Rocha²

Resumo: Enquanto pesquisadoras de Justiça na Educação, vinculadas ao Laboratório de Pesquisas Sociológicas Pierre Bourdieu, da Universidade Federal de Santa Catarina, temos investigado sobre crianças em contexto escolar que, por seus comportamentos peculiares à infância, vêm sendo patologizadas e medicalizadas. Para esta escrita, circunscrevemos uma pesquisa realizada em uma escola da rede estadual de educação de Santa Catarina e trazemos o caso de um aluno do sexto ano do Ensino Fundamental que, devido à complexidade de suas relações, vai desenvolvendo um comportamento estranho às vivências escolares. Metodologicamente, realizamos um estudo etnográfico em uma instituição de educação pública estadual, mobilizando instrumentos como entrevistas e análise de documentos oficiais. Apoiadas no aporte teórico-metodológico da sociologia da educação, em especial a de Pierre Bourdieu, sobretudo com sua vigilância epistemológica, as investigações vêm levantando possíveis aproximações entre os comportamentos de crianças que não atendem ao que é esperado delas enquanto alunas, sendo que isso suscita nos sistemas de ensino uma necessidade de encontrar respostas para esses comportamentos numa perspectiva biologizante e médico-higienista, que as encaminha para avaliação neuropsiquiátrica, elevando os números de patologização e medicalização da infância.

Palavras-chave: Criança. Aluno. Medicalização. Patologização. Educação Básica

Children in the elementary school and contributions to the pathologization and medicalization of childhood

Abstract: As researchers of Justice in Education, linked to the Pierre Bourdieu Sociological Research Laboratory at the Federal University of Santa Catarina, we have been investigating children in the school context who, due to their peculiar behaviours to childhood, have been pathologized and medicalized. For this writing, we circumscribe the research carried out in a state school in Santa Catarina and bring the case of a sixth-year elementary school student who, due to the complexity of his relationships, develops a behaviour that is strange to the school environment. Methodologically, we carried out an ethnographic study in a state public institution of education, using instruments such as interviews and analysis of official documents. Supported by the theoretical-methodological contribution of the sociology of education, especially that of Pierre Bourdieu above all with his epistemological vigilance, investigations have raised possible similarities between the behaviours of children who do not meet the expectation on them as students. In education systems, there is a need to find answers to these behaviours from a biological and medical hygienist perspective, which push

¹ Pesquisadora, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/Brasil.

² Pesquisadora, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/Brasil.



them to neuropsychiatric assessment increasing the numbers of pathologization and medicalization of childhood.

Keywords: Child. Student. Medicalization. Pathologization. Basic education

Na condição de pesquisadoras de Justiça na Educação, vinculadas ao Laboratório de Pesquisas Sociológicas Pierre Bourdieu, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), temos realizado estudos sobre crianças em contexto escolar que, por seus comportamentos peculiares à infância, vêm sendo patologizadas e medicalizadas. Nas investigações acerca das particularidades dos modos de ser das crianças identificamos que elas não são respeitadas em suas especificidades, sobretudo quando ingressam no Ensino Fundamental I (NOVICKI, 2019). Observamos também que a diversidade dos modos de vida de crianças, como também suas múltiplas experiências, formadoras de suas subjetividades, não são levadas em conta para entender os comportamentos que apresentam, considerados destoantes, personificando as responsabilidades dos seus atos (ROCHA; VALLE, 2021). Essas investigações nos ajudam a entender como são construídos os processos de patologização das crianças.

Compreender infância e criança é algo muito caro a nós, pedagogas que convivemos com seus modos de ser e de estar no mundo, a partir do que e de quem elas são. É devido à necessidade de ampliar essa compreensão que nos preocupamos em trazer nesta escrita alguns conceitos com que temos trabalhado. Tais compreensões nos levam a entender as singularidades da infância, que precisam ser consideradas no trabalho pedagógico e nas ações com as crianças.

Buscamos inspiração na Sociologia para conhecer a complexidade do que é ser criança. Para conhecê-las a partir de suas realidades sociais, inspiramo-nos em elementos da Sociologia da Educação. Pensando em potencializar nossos entendimentos sobre criança e infância, fomos ao encontro dos conhecimentos desenvolvidos pela Sociologia da Infância. Em nosso texto, trazemos elucidações que nos auxiliam a pensar e a entender as realidades postas para esses seres que se encontram na fase inicial da vida, mas que já se deparam com uma sociedade que cobra o exercício de papéis por ela criados, a fim de que se encaixem no modelo por ela estabelecido.

Outro aspecto relevante aqui é entender como ocorrem casos de patologização, com consequente medicalização, das crianças na escola. Para isso, trazemos o caso de um estudante de 12 anos de idade, abordando algumas de suas experiências de vida que vão constituindo seus modos de ser e de se colocar no mundo.



Neste momento, chamamos a atenção para que seja percebido que o comportamento indesejado dessa criança não cabe no reducionismo de ter apenas um fundo orgânico, como sugerem a família e os profissionais da escola em que estuda. Este caso nos chama a atenção para refletirmos sobre a transformação dos problemas da vida em doenças de fundo biológico. Sentimo-nos provocadas a repensar o crescente número de diagnósticos de saúde mental de alunos, considerando que suas ações podem estar relacionadas às suas experiências, sendo expressões de sentimentos, ou reivindicações acerca de descontentamentos e acontecimentos no espaço escolar.

Crianças, infâncias e suas implicações

O conceito de infância possui um caráter histórico que consideramos importante retomar aqui, mesmo que brevemente, para entendermos suas implicações. O historiador Ariès (2012) contribuiu profundamente para as compreensões sobre a infância que temos hoje. A partir do século XVI, passaram a ser consideradas diferenças entre os períodos de vida das pessoas. Com isso, o que pertencia ao mundo infantil e adulto começou a ter suas particularidades.

O autor supracitado aponta que, a partir do século XVII, com as novas estruturas da sociedade capitalista, tanto a criança quanto a família passaram a constituir novas formas de relações sociais. Com um modelo econômico que migrava da produção para a venda da força de trabalho, tanto mulheres quanto crianças passaram a compor o mercado de trabalho. Com isso, as crianças que ainda não estavam envolvidas nas atividades laborais passaram a exigir novas demandas das famílias, o que acarretou na criação de instituições, os chamados asilos, para cuidar dos filhos dos trabalhadores. Passou-se, então, a considerar o trabalho de educar e adaptar as crianças para viver em sociedade.

Neste momento, as crianças já não conviviam com os adultos como anteriormente. No século XVIII, a intenção de educar as crianças era algo cada vez mais latente nessas instituições, o que deu origem à escola. Esta instituição primava pelo atendimento corretivo, compensação e recuperação das crianças pobres, tendo em vista a ideia de que não se envolvessem com questões de marginalidade nas sociedades em desenvolvimento. É baseada nessas noções que surge a concepção de infância, a partir de uma nova configuração de sociedade. Muito embora o entendimento sobre a infância fosse vinculado ao ideal do cuidado para que as crianças tivessem uma boa atuação na vida, sobretudo na idade adulta, numa clara acepção de que as crianças se tratavam de um vir a ser, algo que os estudos



atuais já ultrapassaram, entendendo-as como seres de direitos e produtores de culturas, como apontaremos mais à frente.

Quando falamos nas crianças das classes trabalhadoras, é preciso considerar que as políticas educacionais começaram a ser pensadas numa perspectiva de falta, de privação e, portanto, de um modelo compensatório para essas crianças. Isso teve e tem uma repercussão histórica muito forte, pois dificuldades e problemas de aprendizagem, pensados a partir dessa ideia de falta, fazem com que até hoje tais problemas sejam vistos como oriundos da própria criança. Como se os demais agentes que convivem com elas não tivessem responsabilidades em suas ações. Isso precisa ser considerado, tendo em vista que vem produzindo uma lacuna cada vez maior entre os fatores que fomentam as desigualdades sociais entre as crianças, que vêm de mundos sociais com diferentes acessos e privilégios, produzindo um ponto de largada diferente para a construção de conhecimentos escolares.

No caso do Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988 as crianças de 0 a 6 anos de idade começaram a ter direito à frequência à creche, ou pré-escola, enquanto cidadãos desta nação. É com base nisso que desde o nascimento as crianças passam a ser compreendidas como sujeitos de direitos. Desse modo, o trabalho realizado por aquelas instituições passa a considerar as especificidades desta faixa etária, primando pelo desenvolvimento humano das crianças e garantindo direitos que historicamente lhes foram negados. A partir desse momento, a criança é vista em sua integralidade, como produto e produtor da cultura na sociedade a qual pertence, mas que ocupa um lugar específico nela, a partir da sua condição de criança.

Ao considerar as crianças como seres em desenvolvimento, está sendo oportunizado que elas vivam com suas especificidades, seus modos de ser, como atores sociais, como sujeitos de direitos (SARMENTO, 2005). Nesse sentido, é preciso respeitar a imaturidade das peculiaridades da faixa etária para algumas questões, mas potencializar o desenvolvimento da sua expressão diante do seu mundo, para aprenderem e interagirem com ele. Cada criança, em seu respectivo tempo de vida, tem condições de aprender e de se expressar diante da vida e das pessoas com quem convive, mostrando as formas como vai construindo os significados sobre suas experiências.

Visto dessa forma, entendemos a importância de romper com uma linearidade no desenvolvimento das crianças. Percebemos também que é elementar superar a ideia de uma infância padrão, comum a todas as crianças, já que existem diversas infâncias, ou seja, diferentes meios sociais em que as crianças se encontram para iniciar suas vidas, a partir das suas realidades sociais (SIROTA,



2001). Importante ressaltar que, para entender e respeitar a condição de ser criança, é preciso levar em conta particularidades como a origem socioeconômica, os meios culturais a que tem acesso, sua raça, seu gênero e a constituição familiar à qual pertence.

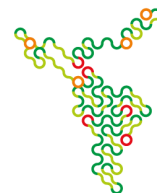
As crianças, por estarem imersas em ambientes sociais distintos, mais populares ou mais eruditos, vão modelar seus modos de ser conforme suas experiências. Ao chegar na escola, crianças que convivem com diferentes composições de capitais, nos moldes explicitados por Bourdieu³, vão se identificar com o perfil de comportamento que a escola exige, enquanto outras crianças, que vivem com privação desta composição de capitais, notadamente o capital cultural, em culturas mais populares, vão ter alguns estranhamentos e não vão entender por que precisam mudar seus modos de ser para estar a tom com este novo ambiente (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

Construção dos processos de patologização e medicalização das crianças

Na atualidade, percebemos um crescente número de crianças com manifestações de comportamentos que a escola, de alguma maneira, não aceita. Esse tem sido um dos grandes motivadores para a escola desconfiar da saúde mental das crianças e solicitar às suas famílias avaliações médico-psiquiátricas. Ao fazer isso, grande parte das famílias sai dos consultórios com laudos de transtornos mentais de suas crianças e com prescrição de medicamentos que irão agir no sistema nervoso central e mudar os comportamentos delas.

Dito apenas desta maneira, pode-se ter a impressão de que está sendo respeitado um direito da criança de ter acompanhamento necessário às suas dificuldades ou aos seus problemas mentais, quando for o caso. Contudo, um encaminhamento apressado pela escola, sem investigar profundamente o que motiva o comportamento da criança, pode contribuir para a construção de diagnóstico médico equivocado. Ao observar a criança como um ser social, imersa em uma sociedade com múltiplas formas de estímulos que interferem na sua vida, é preciso considerar as suas experiências para entender suas aprendizagens e seus comportamentos. Antes de encaminhar uma

³ Para Pierre Bourdieu, os capitais se referem aos recursos, aos elementos que um agente social mobiliza. Nesse sentido, a posse de capitais pode ser apresentada de três modos: no estado objetivado, que corresponde à posse de bens físicos; no estado incorporado, que corresponde ao conhecimento obtido a partir do acesso aos bens, portanto, algo que está incorporado ao agente social; e no estado institucionalizado, que corresponde ao reconhecimento dos capitais por instituições, como a alcançada via certificações de prestígio. A posse de capitais está vinculada a aspectos econômicos (monetários), culturais (conjunto de competências e disposições adquiridas pelos agentes), social (no plano das relações) e simbólico (valor que a posse dos demais capitais oferece ao agente) (CATANI et al., 2017).



criança para avaliação médica, é preciso ter isso em vista, pois, no campo médico, ela passará por uma apreciação apenas biológica e os sintomas que ela manifesta podem sugerir um problema orgânico, quando a apreciação não for multidisciplinar.

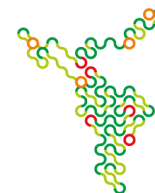
Nesse sentido, sintomas que podem estar evidenciando um sofrimento relacional, social, das crianças, estão sendo vistos como sintomas de problemas neurobiológicos (KAMERS, 2013). Isso é patologizar uma criança, é reduzir ao biológico a complexidade humana que sofre estímulos do ambiente o tempo todo. Com isso, não se problematiza as experiências de vida da criança. As pesquisadoras brasileiras Moysés e Collares (2013), críticas dos processos de patologização e medicalização da vida, sobretudo das crianças em idade escolar, enfatizam que reduzir a vida a uma condição biológica é permitir a transformação das experiências, que muitas vezes levam a sofrimentos, em doenças.

Para além da confecção de diagnósticos que rotulam as crianças, elas também recebem uma prescrição de tratamento medicamentoso. Cabe destacar que a medicação é muito importante na história da humanidade, mas ela se torna medicalização quando as leituras sobre a vida passam apenas pelo crivo médico, sem considerar as relações que a criança estabelece na amplitude de sua vida. Ou seja, é um reducionismo do ser social a um corpo biológico (MOYSÉS; COLLARES, 2013).

O exposto acima precisa ser levado em consideração para entender o que aponta Allen Frances, ex-coordenador das atualizações do Manual Diagnóstico e Estatístico (DSM). Este manual orienta as práticas psiquiátricas e revela o desdobramento descontrolado sobre o número de crianças diagnosticadas com laudos de transtornos mentais, sobretudo o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), nos Estados Unidos. Vale ressaltar que a medicina brasileira tem afiliação à medicina estadunidense. No ano de 2014, Frances declara que

A incidência real está em torno de 2% a 3% da população infantil e, entretanto, 11% das crianças nos EUA estão diagnosticadas como tal e, no caso dos adolescentes homens, 20%, sendo que metade é tratada com fármacos. Outro dado surpreendente: entre as crianças em tratamento, mais de 10.000 têm menos de três anos! Isso é algo selvagem, desumano. Os melhores especialistas, aqueles que honestamente ajudaram a definir a patologia, estão horrorizados. Perdeu-se o controle. (FRANCES, 2014, s. p.).

O número de diagnósticos e tratamentos medicamentosos no Brasil segue a tendência estadunidense. Dados levantados pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) indicam um aumento de 775% em dez anos no consumo de Ritalina, um dos medicamentos prescritos para tratar o TDAH (CAMBRICOLLI, 2014). Outros pesquisadores brasileiros (COLLARES; MOYSÉS, 2014;



KAMERS, 2013; ROCHA; VALLE, 2021) têm investigado as explicações que consideram apenas o viés da medicina sobre os processos humanos e suas complexidades. Nesta perspectiva, não cabem as singularidades. Neste sentido, Rocha (2016, p. 197) expõe que “um aspecto muito importante a ser considerado é o de que a separação entre normal e patológico não pode ser feita em categorias imutáveis, sem observar os contextos singulares [...]” vividos. Cada subjetividade representa um modo de ser e de estar no mundo. A diferença, assim, está relacionada à exclusão.

Uma criança patologizada

A empiria para esta escrita foi obtida a partir de um estudo etnográfico em uma instituição de educação pública da rede estadual de Santa Catarina. Foram mobilizados instrumentos como entrevistas e análise de documentos oficiais. Para este artigo, apoiamo-nos no aporte teórico-metodológico da Sociologia da Educação, em especial a de Pierre Bourdieu, sobretudo com sua vigilância epistemológica (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999), que nos orienta a não utilizar prenoções para analisar os dados observados no campo. Nesse sentido, ao fazer as análises, atemo-nos ao que o campo revela.

Apresentamos neste artigo o caso de um menino de 12 anos, cujo nome fictício é Caio (ROCHA; VALLE, 2021). Caio manifesta dificuldade na convivência com sua rede de relações. A situação que esse menino vive revela que suas experiências no lar e na escola não fazem com que esses espaços percebam suas necessidades e, portanto, não conseguem atender suas demandas. Com tão pouca idade, Caio já acumula algumas expulsões de escolas. É importante considerar que este caso apresenta fragmentos da história de uma criança cujas possibilidades de viver sua infância são atravessadas pela vulnerabilidade das condições sociais em que ele se encontra.

Caio é um menino de baixa estatura, aluno do sexto ano, com comportamentos mais alinhados a crianças do que a adolescentes e apresenta alguns problemas fonoaudiológicos. Já foi expulso de duas escolas e estuda na escola atual há dois anos. Nesta escola, Caio é conhecido pelos professores por apresentar dificuldades de aprendizagem e de relacionamentos. Devido à dificuldade de aprendizagem, ele é encaminhado a um Programa de Hábitos de Estudos. Ele começa a frequentá-lo em determinada manhã, sendo que no período da tarde teria as aulas regulares. A manhã foi tranquila. Mas, durante a tarde, uma colega, com raiva de uma professora por uma situação ocorrida entre elas,



diz a Caio que a professora chamou sua mãe de feia. O menino fica inquieto e, ao abordar a professora, atinge seu rosto com um tapa (ROCHA; VALLE, 2021).

Houve um acompanhamento desta situação pela direção da escola, tanto para atender a professora e os colegas professores, que se rebelaram contra o aluno, como para entender a motivação do aluno para a atitude. Importante destacar que esta situação passa a ganhar dois lados, o dos professores, que não aceitam ter um aluno com esse tipo de comportamento na escola, e da família, que mais uma vez observa seu filho enfrentando problemas nas instituições escolares, e com risco de ser expulso novamente (ROCHA; VALLE, 2021).

Ao dialogar com Caio, são observadas algumas situações que revelam como é a sua rotina no lar e que atuam no processo de construção de sua subjetividade. O menino revela “À noite eu fico acordado” (ROCHA; VALLE, 2021, p. 50) assistindo televisão ou jogando jogos que possuem um caráter violento. Com uma alimentação também irregular, nessas noites Caio come grande quantidade de açúcar, o que contribui para deixá-lo agitado. Consideramos importante trazer esses pontos, pois Caio é uma criança e precisa ter uma rotina que lhe permita descansar nos horários adequados, que são os noturnos, para acordar com disposição para viver o seu dia e ter as condições necessárias para o seu desenvolvimento. Além de necessitar se alimentar com nutrientes essenciais à sua faixa etária. Devido ao cansaço que apresenta, pela desregulação do sono, ele cria estratégias na escola para ser liberado pelos professores para ir para casa dormir. Ressaltamos que no dia do episódio citado ele esteve no Programa de Hábitos de Estudos pela manhã, portanto, não dormiu o suficiente e poderia estar sob a influência do cansaço, que leva à irritabilidade e ao baixo raciocínio.

O diálogo com a família, com poucos capitais econômicos e culturais, confirma o que Caio revela. Os pais, exaustos pelo peso da rotina diária no trabalho, costumam descansar ao anoitecer, para ter disposição de suportar a nova rotina no dia seguinte. Com isso, Caio aproveita enquanto os pais e os três irmãos dormem, e não lhe pedem para fazer o mesmo, e passa as noites sozinho, interagindo com os meios eletrônicos. Apesar de não ter problemas com os pais, Caio costuma ser bastante chateado pelos irmãos. Ao dialogar com a escola, os pais demonstram ter imperícia na autoridade do lar. Segundo Caio, “o pai e a mãe não brigam comigo” (ROCHA; VALLE, 2021, p. 52) e permitem que viva sua rotina normalmente, apesar de suas atitudes. Para o pai, é uma grande dificuldade ter que lidar com esse tipo de incômodo do filho, que já não era novidade para ele.



Ao ser questionado sobre o que poderia ser feito com seu filho, diante da gravidade do problema causado por ele, o pai desabafa que está sendo demorado para encaminhar o filho para fazer avaliação psiquiátrica. Seu entendimento leva em consideração que o acompanhamento psicológico não apresentou os resultados esperados pelos adultos que convivem com ele. Para o pai, Caio possui algum tipo de anormalidade biológica que faz com que tenha esse tipo de comportamento (ROCHA; VALLE, 2021).

No prontuário de Caio na escola, verificou-se que ele já havia passado por esse tipo avaliação. Segundo o parecer do neurologista, Caio não apresentava comprometimentos orgânicos. Mas, tendo em vista que, devido ao mau comportamento, o aluno tinha prejuízos na aprendizagem, este profissional o encaminhou para acompanhamento psicológico. Caio também apresenta essa informação quando é abordado sobre o fato de ser inteligente: “Sabia que eu vou no CAPS⁴?” (ROCHA; VALLE, 2021, p. 53). É como uma tentativa de mostrar que não possui essa característica. Percebemos que, aos poucos, ele também vai criando mecanismos para justificar, a partir de uma disfuncionalidade, algo que ele vai introjetando. As autoras dialogam sobre os acontecimentos que o envolvem na escola e expõem,

[...] é como se houvesse um carimbo e a cada vez que algo assim acontece tu fosses sendo carimbado, como se fossem escrevendo no teu rosto: O Caio é violento, o Caio é malcriado, o Caio é mal educado, o Caio é indisciplinado. E tu não és nada disso. Eu estou te olhando nos olhos e te dizendo que tu não precisas aceitar ser nada disso. Você tem dificuldade de aprender? Tem nada. Caio, tu és um menino inteligente. Se você veio de manhã e aprendeu com a professora do Hábitos de Estudos, pode aprender, e bem, isso é certo. Tu és tão inteligente que pulaste a janela, fugiste e nem saíste da escola, encontraste um esconderijo, não foi? Permaneceste seguro e isso só faz quem tem inteligência. Então, nós precisamos aprender a usar esta inteligência para te dar outros carimbos [...] (ROCHA; VALLE, 2021, p. 53).

Cabe destacar que Caio, apesar de ser considerado um aluno com dificuldades de aprendizagem, apresenta inteligência para desempenhar outras atividades. Foi observado que escreve textos com coerência e coesão, mesmo com erros comuns à faixa etária. No que se refere ao conteúdo, ele expressa conhecimentos a partir de suas vivências, que estão mais limitadas às experiências com os jogos eletrônicos. Mas isso não diminui suas habilidades e destrezas.

Por outro lado, o Diretor, numa medida reducionista, entende que devido ao comportamento considerado indisciplinado, Caio “tem que ser avaliado por um psiquiatra, novamente” (ROCHA;

⁴ Centro de Atenção Psicossocial. Centro que presta atendimentos à população brasileira na questão da saúde mental.



VALLE, 2021, p. 62). Ele insinua que Caio tem uma alteração biológica que provoca tais comportamentos. Aponta que o apoio psicológico não está dando conta de melhorar o comportamento do menino e, nesse caso, o ideal é passar por consulta psiquiátrica. O desfecho deste dia ainda tem outros atravessamentos e, sem considerar que o menino foi alvo da atitude de uma colega para fazer o que ela desejava, mais uma vez o caso de Caio é visto de modo isolado e ele é expulso de uma instituição escolar pela terceira vez. Segundo o diretor, Caio “[...] pode ser transferido, mas ele não poderá começar na outra escola sem, no mínimo, estar medicado. [...]” (ROCHA; VALLE, 2021, p. 65). Conforme as autoras, apesar desta atitude, os profissionais da escola ficaram com um “sentimento de impotência” (ROCHA; VALLE, 2021, p. 66) a respeito do desfecho do caso.

Algumas considerações

Para apreender o impacto do relato na escrita anterior, é preciso considerar, sobremaneira, que se trata de uma criança. Uma criança que, ao longo da sua infância, foi tendo construído nela um rótulo de criança-problema. Essa criança que, como todas as outras, deveria estar amparada por todas as instituições responsáveis por ela, sobretudo a família e a escola, numa linguagem assertiva. Entendemos o limite da escola, e os desafios que os professores enfrentam na carreira docente, mas é preciso pensar em meios para que os já injustiçados pelos limites sociais não acumulem mais injustiças ao longo de suas vidas.

Ao longo deste artigo descrevemos a compreensão que utilizamos sobre o fato de as crianças serem sujeitos de direitos e que, portanto, precisam ser respeitadas em suas especificidades e dentro dos seus limites de desenvolvimento. No entanto, o que percebemos em Caio é que ele é uma criança que vai vivendo o passar de seus anos sem ter as necessidades atendidas e essa lacuna vai dando origem aos seus comportamentos. Caio teve sua infância permeada por dificuldades e já está na idade limite entre infância e adolescência, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). As dificuldades que ele carrega, seja na organização da vida familiar, na aprendizagem, nos relacionamentos, na construção de uma identidade social, nos acessos aos meios culturais ou no direito ao respeito enquanto cidadão brasileiro, fragilizam sua vida e o acompanham ao longo desse período.

Para além de não ser respeitado em sua condição de ser criança, Caio está construindo sua subjetividade com base nas experiências que o levam a situações de insucesso. Ele deveria ter um



acompanhamento multidisciplinar para poder constituir as bases de alguém que é um ser biopsicossocial. Mas, quando os olhares sobre ele se voltam unicamente para suposições de anormalidade biológica, a fim de justificar suas atitudes, e não consideram as demais esferas que o compreendem, ele vai aprendendo a conceber sua vida com alicerces individuais, personificando em si e no seu corpo os únicos responsáveis para estar bem. Como os demais estão fazendo com ele. O caso de Caio nos mostra como a patologização de uma criança vai acontecendo, quando as esferas da vida não são consideradas e o agente passa a ser responsabilizado sozinho por tudo o que lhe acontece.

Isso não é apenas injusto, tendo em vista a complexidade da vida permeada por todas as esferas que o constituem, mas também perverso, pois, à medida que é responsabilizado por todas as suas atitudes, que podem ser derivadas de lacunas e/ou sofrimentos, toda a multiplicidade que forma a sua vida fica isenta de qualquer responsabilidade. Pensar em uma sociedade em que as crianças possam viver suas infâncias, e ser respeitadas em suas singularidades, exige pensar em meios menos corretores e promover mais oportunidades para elas viverem experiências para se constituírem em seres que tenham consciência de si e de seus lugares no mundo. Que possam ser respeitadas e atendidas em suas especificidades.

Referências

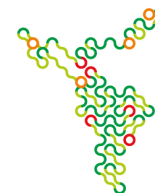
ÀRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Débora Flaksman. 2. ed.. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude.; PASSERON, Jean-Claude. **A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CAMBRICOLLI, Fabiana. Brasil registra aumento de 775% no consumo de Ritalina em dez anos. **O Estado de São Paulo**. 11 ago 2014. São Paulo. Disponível em: <https://saude.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-registra-aumento-de-775-no-consumo-de-ritalina-em-dez-anos,1541952#:~:text=Dados%20mais%20recentes%20obtidos%20pelo,2%2C6%20milh%C3%B5es%20em%202013>. Acesso em: 26 mai. 2021.

CATANI, Afrânio Mendes et al. (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.



COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Mais de um século de patologização da educação. **Diálogos em Psicologia**, Ourinhos/SP, ano I, n. 1, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.fio.edu.br/revistapsi/arquivos/moyses.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

FRANCES, Allen. “Transformamos problemas cotidianos em transtornos mentais”. Entrevista a Milagros Pérez Oliva. **El País**, 27 set. 2014. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2014/09/26/sociedad/1411730295_336861.html>. Acesso em: 20 mar. 2019.

KAMERS, Michele. A fabricação da loucura na infância: psiquiatrização do discurso e medicalização da criança. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 153-165, abr. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282013000100010>. Acesso em: 20 jul. 2016.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Controle e medicalização da infância. **Desidades**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 11-21, dez. 2013. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/view/2456>>. Acesso em 31 jan. 2017.

NOVICKI, Lurdete Castelan. **O ensino fundamental de nove anos e a passagem do ofício de criança para o ofício de aluno**. 2019. 226f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/214857/PEED1461-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>; Acesso em: 27 abr. 2021.

ROCHA, Julia Siqueira da; VALLE, Ione Ribeiro. **Os indisciplinados**. 2021. (No Prelo).

ROCHA, Julia Siqueira da. **Castigo e Crime**: adolescentes e suas interações com as condutas de risco, a educação e o sistema de justiça. Florianópolis: Insular, 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, Mai/Ago 2005.

SIROTA, Régine. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, mar 2001, p. 7-31. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000100001&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 6 dez. 2016.



EXPERIÊNCIA DO INTÉRPRETE DE LIBRAS: ATUAÇÃO PROFISSIONAL NO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR – PROEMI

Nara Cristine Thomé Palácios Cehella¹

Jorge André Strauss²

Lucas Cechinel da Rosa³

Resumo⁴: Santa Catarina vem oportunizando o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) a jovens que veem na ampliação da carga horária escolar, oportunidades à vida pós-escolar. Com a vinda do NEM, o ProEMI serve como um "piloto", uma prévia de como a formação integral pode ser assegurada. O currículo vem estruturado, por meio de programação interdisciplinar coletiva, para a qual é assegurada aos docentes período para planejamento ativo. Em 2019, o intérprete atuou com todos os alunos surdos ingressantes, matriculados no ProEMI e não no EM regular. O atendimento inclusivo aos surdos é assegurado em ambas as modalidades, uma vez que as suas diferenças e o respeito à diversidade são imprescindíveis enquanto perspectiva social. A atuação do Intérprete no contexto educacional e o processo de reflexão de seu trabalho levou a uma reflexão mais profunda sobre a educação inclusiva, onde foram observadas, dentre outros, a postura do profissional. Ser fluente em LIBRAS e Língua Portuguesa não é o suficiente no cenário de atuação do intérprete, a transformação do ambiente e o transcender práticas não atuais, podem significar mudanças pedagógicas e de interação contínuas no âmbito inclusivo na educação dos surdos. Sobre esta temática, a experiência do intérprete em questão contribuiu para pensar além dos caminhos da inclusão, métodos que propiciem a obtenção do conhecimento, maior envolvimento deste profissional nas demandas didático-pedagógicas e os desafios que a interpretação linguística exige.

¹ Professora efetiva da rede pública estadual de Santa Catarina. Doutoranda em Educação pela ULBRA – Universidade Luterana do Brasil, Estudos Culturais em Educação, Linha de Currículo, Ciências e Tecnologias. Mestre em Educação pela ULBRA, Estudos Culturais, Linha Infância, Juventude e Espaços Educativos. Especialista em Didática e Metodologia do Ensino Superior pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Registro, SP. Graduada em Letras, Português e Inglês pela UNESC – Universidade do Extremo sul Catarinense. Professora Efetiva na Escola de Educação Básica Engenheiro Sebastião Toledo dos Santos. Professora em Atribuição de Exercício como Assessora Pedagógica de Direção na Escola de Educação Básica Irmã Edviges. Criciúma, SC, Brasil. Bolsista CAPES PROSUP/TAXA – narapalacios@hotmail.com

² Professor na Secretaria de Educação do Município de Criciúma. Licenciado em Pedagogia pela Uniasselvi. Especialização em LIBRAS pela Uniasselvi. Formação em Tradução e Interpretação de LIBRAS pela FATEC/SP. Intérprete de LIBRAS em espaços formais e não formais: Câmara de Vereadores de Criciúma, Gabinete da Prefeitura de Criciúma, Apresentador radiofônico na Rádio 87,9 – Programa Educação em Ação, em Cocal do Sul, SC. Colunista no jornal A Voz de Cocal, Coluna Educação em Ação, em Cocal do Sul, SC. Criciúma, SC, Brasil. Contato: jorge-strauss@hotmail.com / jorge.strauss95@gmail.com

³ Professor da rede pública estadual de Santa Catarina. Mestre em Educação pela UNESC, Linha Educação e Produção do Conhecimento nos Processos Pedagógicos. Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação. Especialista em Educação para Diversidade com ênfase para EJA – Educação de Jovens e Adultos. Graduado em Geografia, História e Informática. Professor Efetivo em Geografia e História na Escola de Educação Básica Engenheiro Sebastião Toledo dos Santos e na Escola de Educação Básica Irmã Edviges. Atua na área de Ciências Sociais Aplicadas no Sistema S, trabalhando como docente no Sesi/Senai. Criciúma, SC, Brasil. Apresentador radiofônico na Rádio 87,9 – Programa Educação em Ação, em Cocal do Sul, SC. Colunista no jornal A Voz de Cocal, Coluna Educação em Ação, em Cocal do Sul, SC. Contato: geolucascechinel@gmail.com

⁴ Trabalho apresentado no GT28: Educação, Diferença e Processos Inclusivos.



Palavras-chave: Educação; Inclusão; LIBRAS; Intérprete; Alunos Surdos.

Experience of LIBRAS Interpreter: Professional Performance in the Innovative High School Program – ProEMI

Astract: Santa Catarina has been offering the Innovative High School Program (ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador) to young people who see in the expansion of their school hours, opportunities for after-school life. With the arrival of New High School (called NEM), ProEMI is like a "pilot", a preview of how integral formation can be assured. The curriculum is structured through collective interdisciplinary programming, for which the teachers are assured a period for active planning. In 2019, the interpreter worked with all incoming deaf students, enrolled in ProEMI and not in regular High School (EM). Inclusive care for the deaf is ensured in both modalities, since their differences and respect for diversity are essential as a social perspective. The performance of the Interpreter in the educational context and the reflection process of his work led to a deeper reflection on inclusive education, where, among others, the attitude of the professional was observed. Being fluent in LIBRAS and Portuguese is not enough in the interpreter's performance scenario, the transformation of the environment and transcending non-current practices can mean pedagogical changes and continuous interaction in the inclusive scope of deaf education. On this subject, the experience of this interpreter contributed to thinking beyond the ways of inclusion, methods that provide the acquisition of knowledge, greater involvement of this professional in didactic-pedagogical demands and the challenges that linguistic interpretation requires.

Keywords: Education. Inclusion. LIBRAS. Interpreter. Deaf students.

Este artigo traz um relato de experiência com alunos(as) surdos(as), regularmente matriculados na 1ª Série do ProEMI, em uma escola da rede pública estadual, localizada no centro da cidade de Criciúma, Santa Catarina, (re)conhecida por ser uma instituição de ensino que possui em seu histórico estadual, os processos inclusivos. Quando ainda contava com o Ensino Fundamental, séries iniciais e finais, havia salas de atendimento especializado que, após o reordenamento, foram alocadas em outras escolas. Além de atendimento aos estudantes surdos, disponibilizava de espaço para alfabetização e letramento de cegos.

Durante as mudanças, cuja redefinição dos espaços não coube à escola a decisão, os professores passaram a contar com a presença de segundos professores em salas de aula para atendimento aos alunos e alunas surdos(as) e, em relação aos estudantes cegos, eram encaminhados no contraturno à Unidade de Ensino responsável pelo acompanhamento. Os(As) alunos(as) surdos(as) matriculados no Ensino Médio Regular ainda têm, na escola, a sala de AEE – Atendimento Educacional Especializado, onde são atendidos no contraturno. Desde o início do oferecimento desta modalidade de ensino nesta Unidade Escolar, o ProEMI, foi a primeira vez que a experiência contou



com a presença de alunos(as) surdos(as), os quais frequentavam as aulas de segunda a sexta, pela manhã e às segundas, terças e quintas à tarde. As tardes de quartas-feiras são destinadas ao planejamento coletivo dos professores.

Como não poderia deixar de ser, este relato traz referências vinculadas ao arcabouço teórico das LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, mas apresenta contribuições de outras áreas da Educação, tal a diversidade de formação de seus autores, conforme referências⁵ nas informações deste artigo, sendo uma como assessora, vendo o processo acontecendo em sala de aula e acompanhando os planejamentos, planos de aula, saídas de campo; um dos professores do quadro regular, em que esteve ligado diretamente ao processo de ensino e aprendizagem junto a estes estudantes e, claro, o intérprete de LIBRAS, que para este artigo, acaba se tornando a base para que possamos compreender como se deu o processo em sua completude.

O PROEMI – Programa Ensino Médio Inovador

Criado a partir da Portaria n. 971, de 09/10/2009, o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) foi iniciado oficialmente em 2010, e há 11 anos vem trabalhando com carga horária ampliada, mas não integral, como uma forma de preparação para o que estamos prestes a integrar em nossas escolas, oficialmente, a partir de 2022, o Novo Ensino Médio (NEM). Conforme recorte (fig. 1) da página oficial da Secretaria do Estado de Santa Catarina (SED/SC), pode-se verificar que a ideia era de que os jovens vissem, na ampliação da carga horária escolar, novas oportunidades na vida pós-escolar.

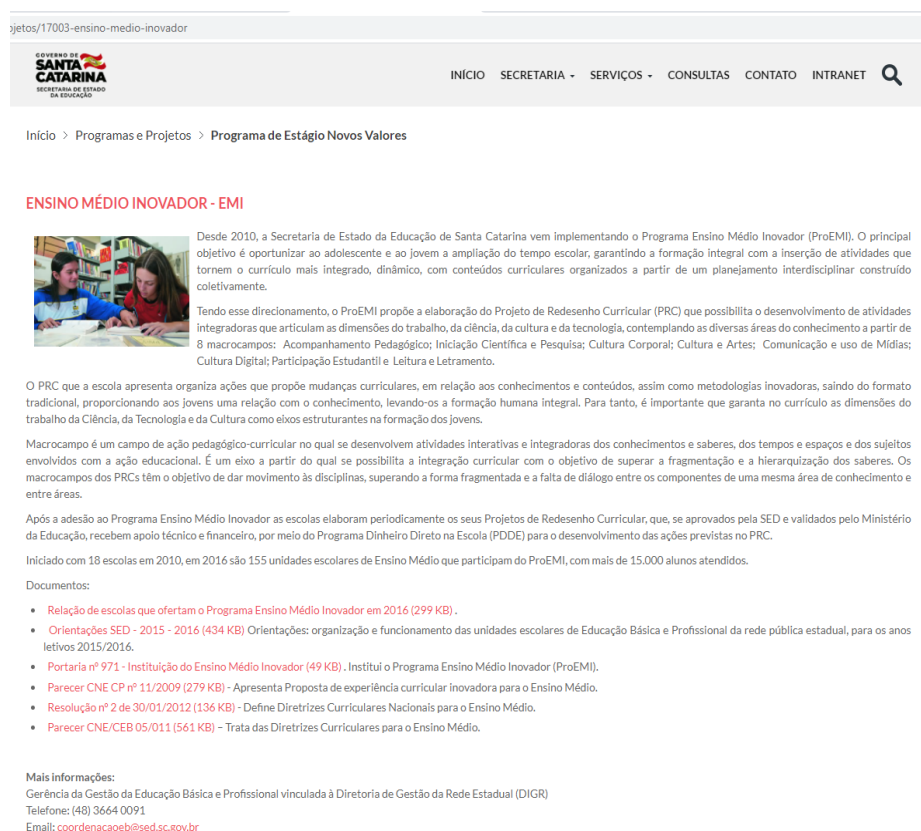
Funcionando como uma espécie de “piloto” para o NEM, temos no PROEMI uma prévia de como é possível assegurar a formação integral. O currículo vem estruturado por meio de programação interdisciplinar coletiva (professores reuniam-se todas as quartas-feiras, à tarde, para discussões e

⁵ Em relação às leis e documentos norteadores sobre as LIBRAS, só serão citados no texto para localizar o leitor dentro do artigo, mas pressupõe-se que o público-alvo deste relato já conheça o regramento inclusivo. De qualquer forma, o trabalho realizado durante o atendimento aos estudantes está baseado: na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971; Resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009 Decretos nº 5.626 de 22 de dezembro de 1995, que regulamento a Lei nº 10.436 de 24 de Abril de 2002; Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm.



planejamentos semanais), uma das diferenças que faz todo o processo se tornar efetivamente concreto, uma vez que uma das maiores dificuldades docentes, nestes tempos contemporâneos, é justamente a necessidade de sentar com seus pares, discutir o que tem enfrentado, encontrar soluções e parcerias para dinamizar as aulas, trocar experiências e transformar o fazer coletivo.

Figura 1 – Screenshot SED/SC – ProEMI.



Objetos/17003-ensino-medio-inovador

GOVERNO DO
SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO
DA EDUCAÇÃO

INÍCIO SECRETARIA SERVIÇOS CONSULTAS CONTATO INTRANET

Início > Programas e Projetos > Programa de Estágio Novos Valores

ENSINO MÉDIO INOVADOR - EMI

Desde 2010, a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina vem implementando o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). O principal objetivo é oportunizar ao adolescente e ao jovem a ampliação do tempo escolar, garantindo a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais integrado, dinâmico, com conteúdos curriculares organizados a partir de um planejamento interdisciplinar construído coletivamente.

Tendo esse direcionamento, o ProEMI propõe a elaboração do Projeto de Redesenho Curricular (PRC) que possibilita o desenvolvimento de atividades integradoras que articulam as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, contemplando as diversas áreas do conhecimento a partir de 8 macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; Cultura Corporal; Cultura e Artes; Comunicação e uso de Mídias; Cultura Digital; Participação Estudantil e Leitura e Letramento.

O PRC que a escola apresenta organiza ações que propõe mudanças curriculares, em relação aos conhecimentos e conteúdos, assim como metodologias inovadoras, saindo do formato tradicional, proporcionando aos jovens uma relação com o conhecimento, levando-os a formação humana integral. Para tanto, é importante que garanta no currículo as dimensões do trabalho da Ciência, da Tecnologia e da Cultura como eixos estruturantes na formação dos jovens.

Macrocampo é um campo de ação pedagógico-curricular no qual se desenvolvem atividades interativas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos e espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional. É um eixo a partir do qual se possibilita a integração curricular com o objetivo de superar a fragmentação e a hierarquização dos saberes. Os macrocampos dos PRCs têm o objetivo de dar movimento às disciplinas, superando a forma fragmentada e a falta de diálogo entre os componentes de uma mesma área de conhecimento e entre áreas.

Após a adesão ao Programa Ensino Médio Inovador as escolas elaboram periodicamente os seus Projetos de Redesenho Curricular, que, se aprovados pela SED e validados pelo Ministério da Educação, recebem apoio técnico e financeiro, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para o desenvolvimento das ações previstas no PRC.

Iniciado com 18 escolas em 2010, em 2016 são 155 unidades escolares de Ensino Médio que participam do ProEMI, com mais de 15.000 alunos atendidos.

Documentos:

- [Relação de escolas que ofertam o Programa Ensino Médio Inovador em 2016 \(299 KB\)](#);
- [Orientações SED - 2015 - 2016 \(434 KB\)](#) Orientações: organização e funcionamento das unidades escolares de Educação Básica e Profissional da rede pública estadual, para os anos letivos 2015/2016.
- [Portaria nº 971 - Instituição do Ensino Médio Inovador \(49 KB\)](#) - Institui o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).
- [Parecer CNE CP nº 11/2009 \(279 KB\)](#) - Apresenta Proposta de experiência curricular inovadora para o Ensino Médio.
- [Resolução nº 2 de 30/01/2012 \(136 KB\)](#) - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
- [Parecer CNE/CEB 05/011 \(561 KB\)](#) - Trata das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio.

Mais informações:
 Gerência da Gestão da Educação Básica e Profissional vinculada à Diretoria de Gestão da Rede Estadual (DIGR)
 Telefone: (48) 3664 0091
 Email: coordenacaoeb@sed.sc.gov.br

Fonte: Dos Autores.

Para participar do projeto, a escolar precisou olhar para o ProEMI, passando a redesenhar seu currículo (PRC – Projeto de Redesenho Curricular), levando em conta a reflexão e análise acerca das ações a serem executadas, de acordo com a realidade da comunidade escolar. Esta seria uma forma de garantir a experiência de fazer com que o aluno se veja integrado à escola, aos estudos, aos conteúdos. Sair da abstração e tornar palpável a articulação entre as áreas do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares, ainda vistos como fragmentos do currículo.



O trabalho interdisciplinar, nesta Unidade de Ensino em particular, ainda é um desafio, haja vista a formação com métodos tradicionais de alguns profissionais que, mesmo entrando no projeto, ainda viam dificuldades consideráveis em trabalhar não fora de sua disciplina, mas trabalhar com seus pares da própria área do conhecimento e em conjunto com outras áreas. Já pensando nestas dificuldades, o PCR contava com ações propostas em oito macrocampos para planejar aulas e criar ou adaptar novas metodologias, quais sejam:

(1) Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza), fortalecendo os componentes curriculares e auxiliando-os na integração por áreas, via seus projetos interdisciplinares;

(2) Iniciação científica e Pesquisa;

(3) Cultura Corporal, a qual foi colocada em votação, a fim de que os estudantes pudessem votar e escolher o que mais lhe agradavam, sendo investido em tatames em uma sala apropriada para a prática de judô;

(4) Leitura e Letramento, em que além da língua estrangeira, os alunos contaram com aulas de PENOA⁶ Cálculo e PENOA Leitura e Produção Textual;

(5) Cultura e Artes, produção e fruição das artes;

(6) Comunicação e Uso de Mídias;

(7) Cultura Digital, com aulas na sala de informática e

(8) Participação Estudantil, com apresentações de projetos, visitas institucionais, intervenções sociais...

As ações diretas com os alunos previam relações com o trabalho, a ciência, cultura e tecnologias. A partir do diagnóstico do público-alvo, de onde vinham, foi possível planejar ações de diferentes níveis de complexidade, além da aquisição de materiais e espaços adaptados na Unidade Escolar, como laboratórios e sala de convivência. A partir dos diagnósticos, estabeleceu-se um tema anual para cada série: a primeira série trabalhou com a temática Alimentação Saudável; a segunda série com o tema Sustentabilidade e a terceira série com Projeto de Vida.

⁶ O PENOA – Programa Novas Oportunidades de Aprendizagem é outro programa da Secretaria de Estado de Santa Catarina que, em sua forma inicial, até 2020, era composto por aulas de Língua Portuguesa e Matemática no contraturno dos alunos matriculados no Ensino Médio regular. Foi suspenso a partir de 2020, após início do período pandêmico e sua continuidade está em análise, pois no próximo ano já será dado início ao NEM.



O Intérprete de LIBRAS no ProEMI:

Em 2019⁷, o intérprete Jorge André Strauss (fig. 2) atuou com todos os(as) alunos(as) surdos(as) ingressantes, matriculados pela primeira vez no ProEMI e não no Ensino Médio regular. No período de matrículas, os pais destes estudantes foram convidados a matricularem seus (suas) filhos(as) a fim de tentar algo diferente do atendimento via AEE que já haviam tido durante o Ensino Fundamental. Estes(as) alunos(as) teriam mais carga horária, mais contato com os colegas de sala de aula, mais horas de conhecimento em ambientes educativos diferenciados e a proposta pareceu-lhes interessante.

Figura 2 – Intérprete Jorge André Strauss e Alunos(as) do ProEMI ouvintes e surdos(s)



Fonte: Arquivo pessoal Jorge André Strauss

Ratificando o que já foi dito, o atendimento inclusivo aos surdos é assegurado em ambas as modalidades, tanto no ProEMI, quanto no EM. Aqui, não relataremos as experiências no EM. Este atendimento tem seus princípios pautados no respeito às diferenças e diversidade, imprescindíveis enquanto perspectiva social. Segundo Pedroso e Dias (2011, p. 2):

O aluno surdo deve encontrar um ambiente favorável ao desenvolvimento da sua identidade como ser capaz e, para tanto, é preciso que a escola reconheça e valorize a sua cultura, ou

⁷ É importante citar que o trabalho foi realizado por dois intérpretes, um pela manhã e outro pela tarde. No entanto, este resumo tratará dos relatos de experiência apenas com o que foi compartilhado pelo intérprete Jorge Strauss.



seja, que vá além dos pressupostos da escola inclusiva e se reorganize na direção de uma escola bilíngue e bicultural. (PEDROSO; DIAS, 2011, p. 2)

A atuação do intérprete no contexto educacional e o processo de reflexão de seu trabalho durante o ano de 2019 levou a considerar de suma importância, a parceria com os professores da turma, bem como participação da elaboração das atividades. Não houve cem por cento de adesão nesta prática, mas tentativas de todos em tentar fazer diferente. Talvez uma das dificuldades foi a falta de formação para atuar com alunos(as) surdos(as), algo que não foi propriamente exclusividade no ProEMI. No entanto, quando as avaliações eram planejadas com a participação do intérprete, as adaptações fizeram total diferença nos resultados. A respeito das dificuldades e diferenças, Martins (2008, p. 67), ao tratar delas, traz a visão de Derrida:

Ao ser nomeada *différance*, a diferença derridiana denuncia uma constante, e sempre presente, diferenciação do sujeito. O inescapável da maquinaria da vida no acontecimento. Ou seja, a *différance* elimina a possibilidade de pensar o “um” único sujeito humano e a “uma” única experiência. Para Derrida (2004), o outro não se diferencia apenas em homem e mulher, negro e branco, surdo e ouvinte, etc, mas permanece uma eterna e sempre presente diferença, intraduzível, que escapa a todo e qualquer binarismo. A *différance* marca o inescapável, o incalculável da própria relação de qualquer um com o outro, e essa irredutibilidade e sua eterna diferenciação permanecem além de “qualquer espécie de limites: quer se trate de limites culturais, nacionais lingüísticos, ou mesmo humanos” [...] (MARTINS, 2008, p. 67).

Portanto, ser fluente em LIBRAS e Língua Portuguesa definitivamente não é suficiente no cenário de atuação do intérprete, a transformação do ambiente e o transcender práticas não atuais, podem significar mudanças pedagógicas e de interação contínuas no âmbito inclusivo na educação dos(as) surdos(as). (Re)Conhecer os estudantes, a história da família, uso de aplicativos para contatos extraclasse, por exemplo, foram fundamentais para alinhar a prática entre o intérprete do matutino quanto do vespertino. A participação no Conselho de Classe ou sempre que era solicitada no período de reuniões para planejamento dos professores também auxiliaram para dirimir dúvidas e orientar docentes a aprimorar seu trabalho, bem como a modificar substancialmente a forma de ver e aplicar alguns conteúdos.

As dificuldades mais encontradas, segundo o intérprete, como mediador da aprendizagem ao interpretar as aulas foi a forma como alguns docentes ainda veem este profissional:

- (1) Imaginar que o intérprete tem que lecionar o conteúdo! O intérprete não ensina, media, facilita! É preciso que se entenda que o papel de lecionar o conteúdo é do professor regente, não do intérprete de LIBRAS. Este tem o papel de educador sim, mas não pode jamais assumir a função do professor da disciplina/área do conhecimento, até porque lhe

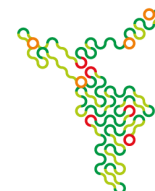


seriam necessárias outras formações... Para Lacerda (2009, p. 17), “ele precisa conhecer e compreender o tema para fazer um bom trabalho, mas não necessariamente ser um profissional daquela área”. O ato interpretativo é puramente técnico, entretanto, de acordo com Lacerda (2003, p. 215), “ao integrar o espaço educacional, o intérprete passa a fazer parte dele.”

- (2) Professores e alunos ouvintes não conhecem LIBRAS. A falta de conhecimento não é uma reclamação, mas uma avaliação de que o processo de inclusão se dará de forma mais comprometida se todos conhecerem o básico das LIBRAS. Não é uma obrigação contratual o docente ter de saber, mas podemos afirmar com certeza de que aqueles que aprenderam a lecionar virados de frente para seus alunos, nunca falando voltados para o quadro, ou mesmo os que aprenderam a dizer um bom dia ou boa tarde, tchau, usando as LIBRAS, ganharam a atenção dos(as) alunos(as) surdos(as), estabelecendo conexões que aproximaram afetuosamente professores e alunos. Este resultado pode ser observado também junto aos alunos que aprenderam muitas palavras e expressões, algo de significativa importância na socialização tão almejada entre surdos(as) e ouvintes.

O intérprete precisa ter fluência e proficiência nas LIBRAS: fluência para garantir os conhecimentos lexicais da língua e proficiência para que a informação seja passada de forma mais ampla e clara possível. Ser proficiente na língua, abrangendo o vocabulário só enriquece a comunidade escolar. O intérprete passou a tomar algumas atitudes diante da vontade estabelecida entre todos. Além disso, a cumplicidade entre o intérprete e o professor regente faz toda a diferença e não pode haver disputa entre estas posições, mas auxílio mútuo. O intérprete é instrumento de acessibilidade e não de inclusão! Sobre as relações de poder, produções do saber pedagógico e homogeneização de corpos, Martins (2008, p. 63), em seu texto que traz a visão foucaultiana, faz perguntas pertinentes sobre o que seria permitido em relação à diferença:

É mais ou menos assim que se permite – e quem é o outro para permitir qualquer coisa? – a diferença, mas ela ainda é mantida como tal, em uma lógica que a classifica como inferior, e apaga-a minutos depois, na mesma norma que se pensou superada. Talvez seja este o momento de começar a pensar a questão do paradoxo da inclusão: o discurso, os universais, a normalização e a diferença surda: como podem coabitar todos esses discursos em um mesmo espaço de ensino sem a correção, sem a universalização das diferenças? Como sair das armadilhas do Racismo de Estado e produzir diferenças dentro da lógica impregnada de discursos pela universalidade de tudo e todos, pela homogeneização do outro? (MARTINS, 2008, p. 63)



Resumindo, para que o processo de ensino e aprendizagem seja mais que satisfatório, é preciso ter em mente que partimos da vontade de querer dar certo e tentamos encontrar no que será chamado, aqui, de tríade de adaptabilidade (Quadro 1), quais, onde e o que seriam importantes em cada um dos tripés:

Quadro 1 – Tríade da Adaptabilidade

Adaptação Curricular	Adaptação do Professor	Adaptação Institucional
- Métodos específicos de ensino e aprendizagem; - Suprimir conteúdos que não possam ser alcançados, substituindo-os por outros acessíveis e significativos.	- Formação do Professor; - Compreender a identidade e cultura surda, sendo esta diferente da ouvinte.	Organização institucional para tornar o espaço acessível (identificação dos espaços escolares em LIBRAS e o uso de LIBRAS pelos profissionais da escola.

Fonte: Dos Autores.

Partindo desta tríade, o intérprete pode organizar na escola uma série de atividades (Quadro 2), as quais podem ser vistas a seguir:

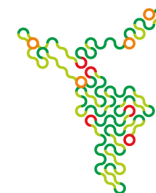
Quadro 2 – Atividades desenvolvidas pelo intérprete no ProEMI

OFICINA DE LIBRAS COM ESTUDANTES E DOCENTES	PALESTRAS – ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES PROEMI
	



Fonte: Arquivo pessoal de Jorge André Strauss.

E, em neste processo de con(in-)clusão, podemos afirmar que, sobre esta temática, a experiência do intérprete em questão contribuiu para pensar além dos caminhos da inclusão, de



métodos que propiciem a obtenção do conhecimento, maior envolvimento deste profissional nas demandas didático-pedagógicas e os desafios que a interpretação linguística exige. Sem dúvida o caminho a percorrer está apenas iniciando, e ficamos muito felizes com os resultados alcançados até o momento.

Antes de enviar este artigo, tivemos contato com os(as) alunos(as), que estão finalizando seu Ensino Médio neste ano de 2021 e os relatos mereceriam outro texto próprio, tais as declarações de crescimento e aprendizado a que chegaram. Certamente todo o esforço valeu à pena e só podemos torcer para que mais docentes estejam empenhados em fazer valer de fato a inclusão, repensando suas práticas, abrindo-se ao novo, às metodologias ativas, ao compartilhamento de conteúdos, experiências e projetos.

Agradecemos a todos que contribuíram de alguma forma com este relato e daremos sempre voz a toda prática que engrandeçam docentes e discentes. A inclusão começa por nós mesmos em adentrarmos no mundo das diversidades, acolhendo e respeitando as diferenças.

Referências

BRASIL, MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação/SEESP, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>.

CARVALHO, Josefina Martins Carvalho; REDONDO, Maria Cristina F. *In: Caderno da TV Escola: Deficiência Auditiva*. n. 1, 2001. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficienciaauditiva.pdf>

CONFORTO, Simone Ferreira. Intérprete de LIBRAS: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. *In: Revista Espaço*, INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2017. n. 37, 2017. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/216>

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. *In: Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 2, Ago, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/s6JWTqnb95kYHy38HY6SXLb/abstract/?lang=pt>

_____. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. *In: Cadernos de Educação*. n. 36, Maio-Ago. Pelotas, RS: FaE/PPGE/UFPel, 2010. p. 133-153. Disponível em: <https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=16&idart=186>

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **Educação de Surdos no Paradoxo da Inclusão com Intérprete de Língua de Sinais**: Relações de poder e (re) criações do sujeito. Dissertação (Mestrado



em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/190439/MARTINS%20Vanessa%20Regina%20de%20Oliveira%202008%20%28disserta%c3%a7%c3%a3o%29%20UNICAMP.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

PEDROSO, Cristina Cinto Araújo; DIAS Tárzia Regina da Silveira. **Inclusão de alunos surdos no ensino médio:** Organização do ensino como objeto de análise. *In: Nuances:* Estudos sobre Educação. n. 20, v. 19. Presidente Prudente/SP: UNESP, 2011. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/985>



KITA: KITS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA DE BAIXO CUSTO PARA ALUNOS DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA - IFSC

Ivani Cristina Voos/a¹
Gabriela da Costa Viana/a²
Beatriz Schussler /a³

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar os recursos criados a partir do projeto KITA - Kits de recursos de Tecnologia Assistiva de baixo custo e os serviços realizados e oferecidos pelo Laboratório de Tecnologia Assistiva – LABTA do Instituto Federal de Santa Catarina para estudantes do público-alvo da Educação Especial e para os docentes que com eles atuam em sala de aula. O *corpus* da pesquisa se deu nos registros realizados no Diário de Aula individual de cada estudante, com início em 2018 e conclusão em 2019. No LABTA, no momento da realização da pesquisa, eram atendidos 10 estudantes, 4 são usuários de Tecnologia Assistiva. As necessidades trazidas por estes estudantes foram a mola propulsora para a construção dos Kits de Tecnologia Assistiva distribuídos aos professores da Educação Especial juntamente como uma capacitação que objetivou o ensino do uso dos recursos e a possibilidade de replicar os mesmos. Foi possível averiguar que as ações desenvolvidas no LABTA, permeadas pelo projeto KITA, contribuíram com os processos educativos dos estudantes do referido público e potencializaram nos professores o uso e customização de recursos de Tecnologia Assistiva de forma a edificar práticas educativas cada vez mais equitativas e acessíveis.

Palavras-chave: Laboratório de Tecnologia Assistiva. KITA. Estudantes público-alvo da Educação Especial.

KITA: low cost Assistive Technology kits for targed-audience students of Special Education at Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC

Astract: This paper aims introducing the resources created from KITA's project – low cost Assistive Technology resources Kits and the services performed and offered by the Assistive Tecnology Laboratory – LABTA of the Instituto Federal de Santa Catarina for students from Special Education target-audience and for lecturers who act with them in the classroom. The research corpus was given in the entries performed on Personal Classroom Diary of each student, starting in 2018 and ending in 2019. At LABTA, at the research performing moment, ten students were attended, four students are Assistive Tecnology users. Their needs were the driving force for building the Assistive Technology Kits distributed to the Special Education teachers along with a training which aimed the teaching of

¹Professora da Educação Especial, Doutora em Educação Científica e Tecnológica, IFSC – Câmpus Palhoça Bilingue, Palhoça, Brasil.

² Estudante do Curso de Pedagogia Bilingue, IFSC – Câmpus Palhoça Bilingue, Palhoça, Brasil.

³ Estudante do Curso de Pedagogia Bilingue, IFSC – Câmpus Palhoça Bilingue, Palhoça, Brasil.



the resources use and the possibility to replicate them. It was possible to verify that the actions developed at LABDA, permeated by KITA's project contributed with the educational processes of the aforesaid public students and it enhanced in teachers the use and customization of Assistive Technology resources in order to build educational practices increasingly fair and accessible.

Keywords: Assistive Technology Laboratory, KITA, targeted-audience students of Special Education.

Discussões preliminares: a Tecnologia Assistiva como instrumento de equidade social e acessibilidade educacional

A ausência de recursos de Tecnologia Assistiva com valores acessíveis para os usuários é sem dúvida uma das maiores barreiras para a aquisição e uso, realidade essa que se modificada poderia contribuir com a ampliação e melhores condições de vida das pessoas que dela necessitam.

[...] é importante considerar que, para muitas famílias, o acesso à TA restringe-se aos recursos disponíveis no Sistema Único de Saúde (SUS), [...] Outra questão refere-se à necessidade de reformulação das práticas, pois a indicação de TA seguindo uma racionalidade puramente tecnológica, como discute Campos, pode partir do princípio de que a tecnologia é adequada a priori e não considerar os contextos singulares do usuário, o que não garante a integração dos recursos na vida cotidiana das crianças e seus familiares. Nesta perspectiva, ressalta-se a importância de se compreender que a indicação e a utilização de TA é um processo multidimensional [...] (VARELA e OLIVIER, 2013, p. 1774).

Pensando nas questões apresentadas pelos autores, de forma mais específica na multidimensionalidade do processo, é que destacamos a necessidade permanente das vozes das pessoas com deficiência. Pensando nesse aspecto é que o projeto KITA encontrou nos usuários do LABTA - IFSC um espaço profícuo para a confecção e organização dos recursos e para a posterior formação dos professores.

É importante destacar que tais ações estão entre as lacunas ainda presentes no processo educativo para os alunos do público-alvo da Educação Especial. Entre elas podemos evidenciar a formação dos professores, o (des) conhecimento acerca da Tecnologia Assistiva e dos processos de ensino e aprendizagem com práticas mais inclusivas e que valorizem a equidade social⁴ e a acessibilidade educacional⁵.

⁴ O estudo da equidade é importante na medida em que se trata de uma categoria que tem orientado a intervenção do Estado no campo social e no desenho de políticas públicas na América Latina nas últimas décadas. A mudança, ao menos em relação ao discurso, que passa a atribuir ao Estado responsabilidade na redução das enormes desigualdades sociais existentes, resulta da constatação empírica das consequências de, pelo menos, duas décadas de crises econômicas que debilitaram as economias nacionais, e das estratégias de solução que destruíram a capacidade dos Estados Nacionais de intervirem nos setores sociais, ao mesmo tempo em que elevaram exponencialmente o nível de pobreza de enormes contingentes populacionais (RIZZOTTO e BOTOLATO, 2011, p. 794).

⁵ Mello e Fernandes (2014), explicam que acessibilidade é a facilidade de acesso para todas e todos. A acessibilidade pressupõe a eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, informacionais, metodológicas, pedagógicas e instrumentais. Para as pessoas com deficiência a acessibilidade se dá através da possibilidade e condição de alcance para



A Educação Especial é uma modalidade transversal de ensino a todos os níveis de escolarização, atuando de forma complementar/suplementar ao ensino regular. Na nova conjuntura tem atuado de forma mais ativa no Atendimento Educacional especializado, que entre suas funções “disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2008, p. 11).

Portanto, se torna cada vez mais expressiva a necessidade que se tem de atender as demandas educacionais oriundas de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades/superdotação que estão acessando a modalidade de Educação Profissional e Tecnológica ofertada no IFSC.

Nos anos de 2008, 2015 e 2016, o Brasil aprovou importantes legislações que formam ao lado de outras o arcabouço legislativo da área da Educação Especial no país. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), marco de extrema relevância para este público de estudantes visto que regulamenta e oportuniza aos estabelecimentos de ensino orientações para a prática de uma educação para todos. Embora ainda há um caminho longo a ser percorrido, muito foi realizado no Brasil nos últimos anos, visto as citadas Lei Brasileira da Inclusão (BRASIL, 2015) e a Lei de Cotas as Pessoas com Deficiência nas instituições federais de ensino (BRASIL, 2016) que reforçam a garantia de direitos educacionais e sociais para esse grupo de pessoas, mas especialmente, traz à tona a necessidade majoritária de reformulações nas instituições de ensino.

Introduzindo ideias e discussões acerca da Tecnologia Assistiva e os usuários finais

O termo Tecnologia Assistiva é um termo polissêmico, diversas interpretações e sinônimos podem ser percebidos nos documentos e pesquisas publicados em países americanos, europeus e no Brasil, como: Espanha, Itália, Portugal, EUA e Brasil. É uma área que ainda carece de estudos no Brasil, porém é importante destacar que uma caminhada bastante significativa já tem sido realizada por estudiosos da área, que embasam esta proposta de trabalho, como: Bersch (2006, 2009), Galvão Filho (2009), Passerino (2005), entre outros.

utilização do meio físico, meios de comunicação, produtos e serviços. Um produto, equipamento, serviço ou ambiente é tanto mais acessível para todas e todos quanto mais perseguir o Desenho Universal (p.10).



Bersch (2008) explica que o surgimento das primeiras Tecnologias Assistiva pode ter origem na pré-história. Dizem que pode estar ligado ao fato de o ser humano pré-histórico ter feito uma bengala com um galho de árvore após ter fraturado a perna para poder seguir caminhada com o grupo. Embora possam ter sua origem surgida nos primórdios da humanidade o termo só foi estabelecido mais tarde. Segundo Bersch (2005) a definição deste termo foi publicada e se tornou oficial com a Public Law 100-407, em 1988, nos Estados Unidos da América.

Desejamos explicitar, com esse trabalho, o quão importante a Tecnologia Assistiva pode vir a ser para a vida da pessoa com deficiência, em especial, se ela for protagonista do processo. Entendemos que muitas vezes o acesso, aos recursos e serviços de Tecnologia Assistiva são inatingíveis para as pessoas com deficiência. E quando acontece o acesso, muitas vezes o desconhecimento dos profissionais impossibilita a participação do usuário no processo que deve ir desde a escolha do produto até o uso final. Diante disso entendemos que Tecnologia Assistiva por si não basta, é preciso que elas sejam compreendidas e bem utilizadas para que se tornem efetivas nas suas funções.

Portanto, conhecer o conceito e que a referida tecnologia abrange recursos e serviços se faz necessário para todos os setores da sociedade.

Percebemos que a conceituação, terminologia utilizada nos diferentes lugares do mundo é bastante polissêmica, o que pode acarretar dificuldades em entender o que é, e o que não é Tecnologia Assistiva. Saber quais são essas diferenças, quais os recursos e os serviços que fazem parte das definições nos diferentes países, pode nos possibilitar entender melhor o estudo elaborado pelo Comitê de Ajuda Técnica no Brasil (2007) para chegarem à definição hoje utilizada em nosso país.

Este mapeamento das diferentes conceituações e terminologias proporcionou ao Comitê de Ajudas Técnicas conceituarem o termo no Brasil, o que foi de grande relevância para os estudos no país.

[...] uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2007, p.11).

A conceituação brasileira permite que entendamos que esta tecnologia está para além de máquinas e nos permite refletir que ao objetivar promover funcionalidade, autonomia, independência



e qualidade de vida a participação do usuário final torna-se imprescindível, aspecto este que precisa ser cada vez mais incorporado nos serviços de TA.

Entender que a Tecnologia Assistiva abrange muito mais do que máquinas e equipamentos e que deve fazer parte das atividades dentro e fora da sala de aula permite ampliar nossas atitudes e ações educativas para a pessoa com deficiência.

Entre as problemáticas a serem enfrentadas em nosso país pelos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação usuários de TA, podemos citar:

- 1) A falta de recursos de TA que oportunizem igualdade de condições nos processos educativos de estudantes do público-alvo da Educação Especial;
- 2) O desconhecimento dos professores sobre os processos educacionais de estudantes do público-alvo da Educação Especial, Tecnologia Assistiva e a, consequente, ausência de práticas pedagógicas específicas para o trabalho com estudantes com deficiência;
- 3) O aumento do número de matrículas de estudantes com deficiência na rede pública federal de ensino a partir do advento da lei de Cotas (BRASIL, 2016);
- 4) O não reconhecimento das necessidades de implementação e investimentos em recursos de Tecnologia Assistiva e profissionais da Educação Especial para os IFs brasileiros por parte do Ministério da Educação, levando as instituições a ter que criar alternativas individuais para o enfrentamento da problemática e tendo cada vez mais dificuldades em estabelecer políticas públicas específicas para os IFs brasileiros;

Sendo assim, a efetivação de pesquisas que vislumbram o desenvolvimento de recursos de Tecnologia Assistiva de baixo custo, se caracteriza como um processo relevante no enfrentamento das lacunas de aprendizagem ainda vivenciadas pelos estudantes do público-alvo da Educação Especial, especialmente, quando as vozes destes estão em evidência. Acreditamos que tal aspecto irá contribuir para o enfrentamento das lacunas acima elencadas.

Percurso metodológico: um caminho a ser construído

O estudo tem natureza qualitativa. Os autores Ludke e André (1986) explicam que os pesquisadores envolvidos com estudos que abrangiam situações humanas, especialmente, na escola começaram a perceber que esse tipo de pesquisa se caracterizava por situações tão particulares que a



coleta e a submissão dos dados necessariamente precisa ser qualitativa. Silveira e Córdova (2009) reforçam que este tipo de pesquisa aprofunda questões sociais e não números.

O projeto foi desenvolvido no LABTA do IFSC e os atendimentos aos estudantes foram registrados no Diário de Campo individual, os mesmos serviram como subsídios para que as análises pudessem ser realizadas, ao mesmo tempo compuseram o *corpus* desta pesquisa. No LABTA são atendidos 10 estudantes do público-alvo da Educação Especial, oriundos de 3 diferentes câmpus da instituição, com diferentes diagnósticos de deficiência, destes 4 são usuários de TA, e os Diários de Campo utilizados foram os destes estudantes. Para a pesquisa os Diários foram nomeados DCID, DCIJ, DCIW, DCIH, a sigla representa a abreviatura de Diário de Campo individual seguida da inicial do nome do estudante. O projeto KITA teve início no segundo semestre do ano de 2018, porém se entrelaçou aos trabalhos do LABTA apenas no final do referido semestre. Os registros nos Diários começaram em outubro do ano de 2018 e seguem até o presente momento. Os registros são feitos em primeira pessoa, pois no LABTA atuam uma professora da Educação Especial responsável pelos atendimentos especializado e registros e uma equipe de estagiários e bolsistas que após estudo confeccionam juntos os recursos definidos.

Zabalza (2004) explica que a expressão “Diário de Campo” é polissêmica e sinônimos podem ser encontrados. Para esta pesquisa escolhemos a expressão Diário de Campo. O autor afirma que se trata de um recurso relevante e que pode também contribuir para a obtenção de informações em uma pesquisa. Tal instrumento foi fundamental para que pudessem ser avaliados os recursos confeccionados pelo projeto KITA e orientou a necessidade de capacitação ministrada para os professores da Educação Especial que receberam os kits de recursos de TA.

Os registros coletados foram posteriormente submetidos à Análise Textual Discursiva (Moraes e Galiuzzi, 2007). Eles esclarecem que a ATD examina os textos em detalhes, fragmenta-o para atingir enunciados que representam o fenômeno estudado.

A confecção dos recursos de Tecnologia Assistiva e a formação dos professores: ações de equidade e acessibilidade

Pensando nos conceitos de equidade social e acessibilidade educacional defendidas neste trabalho fica evidente a contribuição das ações desenvolvidas no LABTA do IFSC mediadas pelo projeto KITA. E como estas ações têm possibilitado acesso e permanência dos alunos público-



alvo da Educação Especial no IFSC de forma a indicar mudanças necessárias a efetivação desses conceitos.

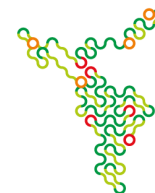
Ao longo do trabalho realizado com os alunos que frequentam o LABTA foi possível verificar quais eram os recursos de TA que seriam necessários serem confeccionados, pensando que os câmpus do IFSC ainda não tem espaços destinados ao atendimento educacional especializado e não são contemplados com políticas públicas de governo que viabilizem essas ações (SOUSA et al., 2018).

Os registros realizados nos Diários de Campos individuais dos estudantes deram os subsídios para que se pudesse confeccionar os kits: tesouras acessíveis, celas braille em tamanho grande, celas braille em tamanho médio, lápis engrossado, órteses para segurar lápis e outros instrumentos pessoais do dia a dia, régua com alça e pontos em relevo, cartões de comunicação alternativa todos criados com apoio dos softwares livres Prancha Fácil e Araword, acionador de mouse e plug mouse.

Todos os recursos foram confeccionados com materiais acessíveis economicamente, foram o destinados aos professores da Educação Especial do IFSC e servirão como instrumentos para a formação de professores que ministrada aos mesmos, no primeiro semestre do ano de 2019. Os recursos de TA apresentados e explicados pelos pesquisadores aos professores de modo a possibilitar que os mesmos elaborem práticas pedagógicas que utilizem e repliquem os recursos nos diferentes câmpus a fim de atender as necessidades de mais estudantes do público-alvo que estão matriculados na instituição.

Tais ações vislumbram minimizar as inúmeras lacunas que já foram expressadas ao longo do texto, especialmente, levando em consideração as vozes dos usuários. Sobre esse aspecto Voos (2016) explica que é inaceitável, se pensamos em conceitos como os de equidade, justiça social e acessibilidade em condições de equiparação para todos, que recursos de TA sejam disponibilizados/indicados ou confeccionados sem que haja a participação protagonista dos usuários. Isso reafirma a relevância de termos registrado as demandas dos estudantes que frequentam o LABTA e também são usuários de TA.

[...] o modelo social não ignora o fato de que a pessoa com deficiência tem uma lesão medular e que em muitos casos necessita de reabilitação e tratamento médico, assim como, também não desconsidera a relevância que a Tecnologia Assistiva possa ter na vida desses usuários. Ao contrário defende a participação ativa das pessoas com deficiência, incluindo nestas a possibilidade de ter conhecimento para participar das escolhas e reflexões acerca da TA para suas vidas. Não queremos com isso dizer que a Tecnologia Assistiva torna-se responsável ou a única possibilidade destes usuários para realizarem ações cotidianas, educacionais e laborais, pois não acreditamos na visão instrumentalista, mas sim que possa ser um elemento



que possibilite autonomia e qualidade de vida, em especial, destacamos a comunicação e a estabelecimento de relações sociais. Neste trabalho, procuramos deixar expresso nosso entendimento e olhar para a pessoa com deficiência, filiando-se a perspectiva do modelo social. Sendo assim, torna-se inaceitável, que tais pessoas não sejam o foco da pesquisa. Por meio de narrativas podemos explicitar algumas das necessidades que os participantes dizem enfrentar na sociedade que se alicerça em bases segregatórias e excludentes, as quais muitas vezes podem/poderiam ser minimizadas como acesso e uso de recursos de Tecnologia Assistiva (VOOS, 2016, p. 6).

Nesse sentido os registros tecidos no Diário de Campo individual eram de demandas dos próprios estudantes, inclusive por aqueles que pouco se comunicam. Os estudantes foram apresentando por meio das dificuldades para realizar as atividades a necessidade de recursos. Esse aspecto se percebe no seguinte Diário

DCID: no dia de hoje realizei uma atividade onde o estudante deveria colorir, recortar e montar a imagem que estava em desordem. Porém, percebi que no momento do recorte que o estudante D apresentou muitas dificuldades, inclusive para segurar a tesoura. Será necessária a confecção de uma tesoura em que eu possa mostrar a ele como se faz o movimento e ação de recortar.

Outros diários também apresentaram demandas bastante particulares como é o caso de

DCIJ: o estudante se apresentou com muito desejo de aprender o braille, porém desconhece as letras e a forma como este código linguístico se estrutura. Tal fato demonstra a necessidade de se confeccionar celas braille em tamanho grande para que ele possa entender a estrutura do código bem como a forma como as letras se formam. Podendo ser com bolinhas dispostas em uma base que representem os 6 pontos do braille.

Nesses dois diários se evidencia a necessidade individual dos estudantes, pautadas em suas dificuldades em realizar tarefas escolares que comumente são realizadas por outros estudantes. No caso de D, recortar se tornou possível após ser confeccionada uma tesoura mola com refil de cola quente acoplado a uma tesoura comum. Já para J, pessoa com surdocegueira em processo de aquisição do braille, foi necessário explicar unindo sua língua materna Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS a estrutura do código de escrita, sendo necessária a confecção de uma cela braille grande que ilustrou os primeiros contatos. Hoje o estudante já não faz mais uso desse recurso, pois rapidamente conseguiu passar a escrever com apoio da máquina braille. Mas em muitos atendimentos, ele relata ter sido importante o contato com a cela em tamanho grande que o levou a sentir a estrutura e a lógica relacionada a escrita.

Com relação à contribuição dos estudantes, é bastante relevante ressaltar que embora muitas vezes eles pouco se comunicam oralmente, como é o caso de D, a forma como reagem a determinadas situações e atividades propostas devem ser percebidas para orientar a prática pedagógica.



DCID: hoje foi apresentado para o estudante o software Araword, com pictogramas coloridos. Antes de iniciar o uso do recurso, eu li para D. a história da Galinha Ruiva, apresentando as figuras do livro. Posteriormente, foram sendo apresentados com apoio do recurso as personagens da história, porém se percebeu pouco envolvimento do estudante. Por vezes a atividade voltou a ser realizada, envolvendo novos questionamentos e a possibilidade de outras respostas com a apresentação de novos pictogramas, mesmo assim se manteve a regularidade e o pouco envolvimento do estudante. O que colocou a professora em “alerta” em realização a proposta.

No DCID seguinte, com cerca de um mês entre a atividade relatada acima, em não havendo a possibilidade de uso de pictogramas coloridos, foram utilizados pictogramas impressos em preto e branco, o que num primeiro momento não agradou a professora. Vejam:

DCID: no dia de hoje, em virtude de não podermos utilizar o computador com o softwares, eu imprimi os cartões de comunicação alternativa (CA) em preto e branco, no início não gostei muito da ideia, pois não sabia dizer se o aluno iria reagir bem aos mesmos, pois pensava eu que colorido eram mais adequados. Refiz uma atividade em que eu perguntava e ele precisava pegar o cartão respondendo. Para a minha surpresa, ele compreendeu e respondeu a todos os questionamentos feitos e reconheceu todos os cartão de CA. O que demonstra que as cores ou mesmo o uso do computador podem ter sido impeditivos para que ele pudesse participar de forma ativa da atividade. Fato que nos aponta que cartões individuais, apresentados de modo separado e em preto são mais eficazes para se estabeleça um processo comunicacional mais assertivo, visto que esta é uma grande dificuldade de D.

De forma análoga outra situação foi registrada no DCIW:

DCIW: apresentei ao estudante o software Câmera Mouse, fiz uma rápida demonstração de como utilizar. Posteriormente, o posicionei frente ao computador, pois devido ao seu quadro motor bastante limitado precisa ser auxiliado nesse processo de deslocamento. Fizemos ajustes de altura e adequação postural com apoio de uma plataforma de madeira para o computador e outra para os pés. Ao começar a utilizar o programa percebi que em virtude do quadro motor não havia controle de cabeça e tronco para a utilização do recurso. Sendo assim o próprio estudante sinalizou que com um plug mouse, um acionador de pressão e o apoio do professor ele pode digitar na sala de aula com maior agilidade. Combinamos que iríamos continuar a explorar formas de utilizar o programa Câmera mouse.

Esse relato aponta de forma muito expressiva como a voz do usuário de Tecnologia Assistiva deve ser protagonista no processo, corroborando com autores como Voos (2016) e EUSTAT (1999).

Varela e Oliver (2013) reforçam esse pensamento e vão além ao explicar que o processo ao ser multidimensional deve considerar necessidades individuais do usuário, mas também se relacionar de forma enfática com os contextos político, social, cultural e econômico do estudante, respeitando expectativas em relação ao uso e as representações da família.

Embora em poucos excertos dos Diários de Campo registrados até o presente momento, foram estes os critérios que buscamos considerar na participação e protagonismo dos participantes, visando que o IFSC tenha práticas mais equitativas e acessíveis a todas as pessoas.



Considerações finais: um longo caminho a percorrer

A iniciativa desta pesquisa se justifica pelo fato de o mercado oferecer recursos que muitas vezes não são personalizados as demandas pessoais e economicamente inacessíveis para a maior parte dos estudantes.

Considerando os pressupostos apresentados ao longo do trabalho, o projeto KITA buscou contribuir para a confecção e customização de Kits de recursos de Tecnologia Assistiva a partir das demandas dos estudantes que frequentam o LABTA - IFSC, os mesmos foram destinados aos professores da Educação Especial capacitados para o uso nos diferentes câmpus do IFSC.

Ações com este viés sinalizam contribuir para a efetivação de práticas pedagógicas mais inclusivas que vislumbram a equidade social e acessibilidade educacional. Evidenciando a necessidade cada vez mais expressiva de capacitarmos professores.

De forma paralela, também desenvolvermos práticas em TA que coloquem o usuário como protagonista. Isso não significa colocar toda a responsabilidade de escolha no usuário, significa reconfigurar os serviços de TA a fim de que estes sejam capacitados permanentemente para que possam protagonizar o processo de confecção de recursos economicamente acessíveis o qual compreendemos como multidimensional e relevante instrumento na promoção da equidade e de acessibilidade para os estudantes público-alvo da Educação Especial.

Referências

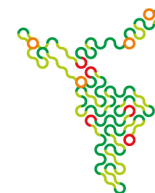
ANDRÉ, Marli E. D. A.; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. 2005. Disponível em: http://www.cedionline.com.br/artigo_ta.html Acesso em: 21 jun. 2018.

BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. **Tecnologia Assistiva: Introdução e aplicações na educação**. Centro Especializado em desenvolvimento Infantil. Porto Alegre. 2006.

BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. **Design de um serviço de Tecnologia Assistiva em escolas públicas**. 2009. 231 folhas. Dissertação (Mestrado em Design) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Comitê de Ajudas Técnicas – CAT. **Ata da Reunião VII**, de dezembro de 2007 b.



EUSTAT. **Educação em tecnologias de apoio para utilizadores finais: linhas de orientação para formadores**, 1999.

GALVÃO FILHO, T.A. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demanda e perspectivas**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. 2009.

GALVÃO FILHO, T. A. A Tecnologia Assistiva: de que se trata? In: MACHADO, G.J.C. e SOBRAL, M.N. (Org.). **Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade**. Porto Alegre: Redes Editora, 2009b. p. 207-235.

MELLO, A. G. e FERNANDES, F. B. M. Guia de Orientações Básicas sobre Deficiência e Acessibilidade na 29ª Reunião Brasileira de Antropologia. In: Reunião Brasileira de Antropologia, 29, Rio Grande do Norte, 2014. **Anais...** Rio Grande do Norte: RBA, 2014. 13 p. p. 1- 13.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 12, n 1, p. 117-128, 2007.

PASSERINO, L. M. **Pessoas com autismo em ambientes digitais de aprendizagem: estudo dos processos de interação social e mediação**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação. 2005.

RIZZOTTO, M. L.; BORTOLOTO, C. O conceito de equidade no desenho de políticas sociais: pressupostos políticos e ideológicos da proposta de desenvolvimento da Cepal. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 15, n. 38, p. 793-803, 2011.

SILVEIRA, D. T., CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p.120.

Sousa, B. J.; VOOS, I. C.; MANENTI, D. S.; CONCEIÇÃO, J. e BARBOSA, M. L. P. Desenvolvimento profissional de professores das ciências da natureza sobre tecnologia assistiva: encontros e desencontros. **Revista Virtualidad, Educación y Ciencia**, v. 17, n.9, p. 73 -93, 2018.

VARELA, R. C. B.; OLIVER, F. C. A utilização de tecnologia assistiva na vida cotidiana de crianças com deficiência. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 6, p. 1773-1784, 2012.

VOOS, I. C. Participar por que e para que? O que dizem os usuários finais de Tecnologia Assistiva. **Revista Novas Tecnologias na Educação RENOTE**, v. 14, n. 2, p. 1 - 10, 2016.

ZABALZA, M. A. **Competências docentes del profesorado Universitario: Calidad y desarrollo profesional**. Madrid: Narcea, 2007.

Agradecimentos: PROPPI - Edital Universal – IFSC.



MEDICAMENTALIZAÇÃO DA INFÂNCIA: O QUE PENSAM E ACONSELHAM AS MÃES DE CRIANÇAS COM TDA/H?

Tatiana Pires Escobar¹
Morgana Dreon²

Resumo: O tema deste trabalho é a medicamentação na infância. Especificamente, o objetivo é conhecer o que pensam as mães a respeito da terapia medicamentosa indicada a seus filhos com diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDA/H). Para isso, aplicamos um questionário a mães integrantes de comunidades virtuais que discutem sobre TDA/H e família, sendo que 148 delas participaram voluntária e anonimamente da nossa pesquisa. Interessou-nos saber que conselhos elas dariam a outras mães que recebessem a orientação de medicar sua criança com o diagnóstico do transtorno. Com isso, colocamos em evidência experiências maternas e suas percepções a respeito do uso de medicamentos que agem no sistema nervoso central, como, por exemplo, o uso do Cloridrato de Metilfenidato. Justifica-se este trabalho pela premência de colocar as mães em evidência, uma vez que suas vivências, sentimentos e opiniões são salutares para o aprofundamento de estudos que têm como foco a medicamentação da infância. A investigação indicou que não há consenso entre as figuras maternas quanto aos benefícios dos medicamentos no tratamento das crianças, além de evidenciar uma forte sobrecarga de sentimentos como insegurança, medo e culpa diante da decisão de medicar ou não suas crianças. Apesar dos medos, prevaleceu em suas falas a necessidade de seguir a orientação médica.

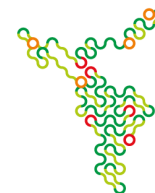
Palavras-chave: Medicamentação da infância. Conselhos de Mães. Crianças com diagnóstico de TDA/H

Childhood Medicationization: what do mothers of children with ADHD think and advise?

Abstract: The theme of this work is medication in childhood. Specifically, the objective is to know what mothers think about the drug therapy indicated to their children diagnosed with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). For this, we applied a questionnaire to mothers who are members of virtual communities who discuss ADHD and family, and 148 of them participated voluntarily and anonymously in our research. We were interested in knowing what advice they would give to other mothers who were instructed to medicate their child with the diagnosis of the disorder. With this, we highlight maternal experiences and their perceptions regarding the use of drugs that act on the central nervous system, such as, for example, the use of Methylphenidate Hydrochloride. This work is justified by the urgency of putting mothers in evidence since their experiences, feelings and opinions are salutary for the deepening of studies that focus on the medication of childhood. The investigation indicated that there is no consensus among maternal figures regarding the benefits of medications in the treatment of children, in addition to evidencing a strong overload of feelings such

¹ Professora, Instituto Federal Catarinense, Rio do Sul/Brasil.

² Pesquisadora, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/Brasil.



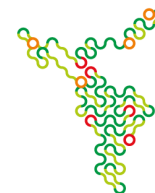
as insecurity, fear and guilt when deciding whether or not to medicate their children. Despite their fears, the need to follow medical guidance prevailed in their speeches.

Keywords: Medicalization of childhood. Mothers' Advice. Children diagnosed with ADHD

Este artigo vem ao encontro de elucidar o que algumas mães pensam sobre os tratamentos medicamentosos para os seus filhos diagnosticados com o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDA/H). Esta iniciativa surge devido ao elevado número de crianças com TDA/H, juntamente com pesquisas realizadas (COLLARES; MOYSÉS, 1996; ROCHA, DREON, VALLE, 2020; ROCHA; VALLE, 2021) com o esforço de melhor entender como funcionam alguns dos segmentos que compõem as vidas das crianças, como, por exemplo, familiares, escolares, médicos e/ou terapêuticos. Consideramos que ouvir os sentimentos e reflexões de mães acerca dos tratamentos medicamentosos prescritos para os filhos é favorável a uma maior compreensão sobre o ponto de vista de quem convive, no interior do lar, com eles.

A participação em quatro grupos de Facebook foi uma motivação para acompanhar o dia a dia de mães de filhos que enfrentam dificuldades comportamentais e de aprendizagens escolares e que receberam o diagnóstico médico de TDA/H. Constatamos que essa rede virtual serve tanto de informação quanto de apoio às mães que buscam orientações sobre como agir diante de reclamações escolares sobre a conduta dos filhos, sobre o laudo médico com diagnóstico de transtorno mental e a orientação de medicar os filhos, suas crianças, com remédios controlados. A facilidade do acesso a redes sociais na atualidade possibilita também a troca de informações como uma ferramenta necessária para a comunicação das pessoas com objetos de interesses comuns, mobilizando novos modelos de interação entre elas (SANTOS, 2017).

Após acompanhar discussões nos quatro grupos virtuais, com um total de 36.360 integrantes, solicitamos no mês de setembro de 2019 que, anônima e voluntariamente, as mães respondessem ao nosso questionário com a finalidade de elaborarmos análises que pudessem passar por uma apreciação acadêmica/científica. Esta ação leva em consideração as relações maternas diante da multiplicidade de fatores que são considerados no tratamento desse transtorno. No período de uma semana obtivemos o retorno de 148 respostas que inspiraram esta escrita. Esta investigação apresenta um cunho qualitativo, com a intencionalidade de pôr em evidência as falas e as opiniões das mães contidas em uma das respostas do questionário, como tentativa de dar voz a esse público que nem sempre é ouvido em investigações acadêmicas.



Para esta escrita, mobilizamos as respostas à questão referente à opinião das mães acerca da terapia medicamentosa indicada a seus filhos com diagnóstico de TDA/H. A observação aos grupos em investigação, seguido das respostas à pergunta que estamos analisando desvelam que, para além do que as mães enfrentam nos processos educativos com os filhos, elas precisam tomar decisões que envolvem diretamente o cotidiano de suas relações, sendo que, muitas vezes, elas não têm apoio para fazer suas escolhas e precisam arcar com as responsabilidades decorrentes. O desafio de viver essas relações evidencia, através das falas das mães, a complexidade de suas vidas, toda a responsabilidade que carregam ao fazer escolhas que impactam no bem-estar dos filhos.

Conselhos de mãe

Ao tomar contato com o nosso questionário, estas mães se depararam com uma pergunta sobre o que diriam a outras mães a respeito do uso de medicamentos controlados aos filhos que acabaram de receber diagnósticos de TDA/H. Ao examinar o conteúdo das respostas, foi possível sistematizá-las em grupos de afinidade, o que possibilitou a organização das falas e entendimentos acerca dos sentimentos e da empatia que apresentam por outras mães na mesma situação. Ao nos depararmos com esse fragmento da coleta de dados intensificamos uma vigilância epistemológica para que fosse respeitada a essência do material obtido, sem alterá-lo com noções ou prenoções externas à coleta, conforme orientação dos sociólogos franceses Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999).

Em um primeiro momento, sinalizamos que mais da metade das mães (72,3%) respondeu que aceita ou concorda com o tratamento medicamentoso para controlar os sintomas dos filhos. Contudo, percebemos em suas escritas que esse consentimento não se limita ao aceite, elas também indicam vários motivos ou mesmo condições para isso. Essa postura das mães está baseada na experiência subjetiva que cada uma vive ao precisar tomar decisões quanto aos melhores cuidados com seus filhos e, portanto, entendem que outras mães podem vivenciar algo semelhante a elas, o que poderia lhes ajudar na tomada de decisão.

Elas assinalam que o medicamento tem um papel auxiliar na conquista de uma melhor qualidade de vida dos filhos. Assim, várias mães percebem o uso do medicamento como sendo de possível ajuda e elencam especificidades quanto a melhorias alcançadas a partir do seu uso, pois esperam do filho um “desenvolvimento melhor”. Elas também indicam para outras mães “terem paciência e aguardar os resultados, que costumam ser bons”. Segundo elas, os medicamentos ajudam



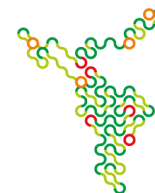
seus filhos a “terem foco e pensarem melhor, principalmente na escola”, como também “ajudam muito na concentração”. Ao justificar a sua adesão ao tratamento medicamentoso, outra mãe expressa que “você não está dando remédio ou droga, você está dando ajuda, dando qualidade de vida!”.

O acerto da medicação pode possibilitar, inclusive, um novo estado de ânimo ao filho. Uma mãe descreve que para o seu filho “o resultado da medicação foi surpreendente! É muito bom vê-lo se sentir orgulhoso de perceber o seu esforço em estudar e render ótimas notas! Ele está muito feliz, e eu mais ainda!”. Outra vivência escolar é destacada por uma mãe que se diz satisfeita com o uso do medicamento pela filha, pois ela “está feliz e agora acompanha a turma, o fato de não a acompanhar a deixava muito triste, com a autoestima baixa”. Esses relatos expõem casos de sucesso com o tratamento medicamentoso, melhorando diversas faces das vidas dessas crianças, sobretudo a escolar. Estas indicações revelam que o tratamento medicamentoso dessas crianças “valeu a pena”.

Algumas das respostas relativizam a necessidade e o efeito do uso do medicamento quando consideradas as possibilidades de acerto com este tratamento. Sob tal enfoque, uma delas entende que “vale a pena tentar o uso do medicamento, porque pode melhorar a qualidade de vida do seu filho”. Outra mãe considera que “às vezes, é a melhor solução para ajudar”. Enquanto outra, revela uma condição de impossibilidade para amparar o filho e entende que é válido quando o efeito da medicação vai “realmente ajudá-lo de uma forma que você não conseguiria”. Desse modo, se o caso da criança requer medicação, para elas, isso deve ser feito, pois trata-se de “um mal necessário”.

Com isso, essas mães orientam a prestar atenção nos efeitos que surgirão, sendo que os medicamentos podem ajudar os filhos a ter uma vida melhor, numa expectativa de vê-los bem. Para uma das mães não basta apenas medicar, ao “fazer o tratamento, é necessário dar os medicamentos, ter muita paciência e ajudar no que for preciso e simplesmente AMAR seu filho” (grifo da mãe). Conselho que envolve o acolhimento e amparo ao filho no que for necessário para a sua melhoria.

Para além dos resultados positivos com esta terapia, foi possível verificar sobre mães que estão descobrindo a certeza da escolha ou, então, da expectativa por acertar. Encontramos um relato que destaca haver “bastantes melhorias, acho que fiz a escolha certa”, enquanto ela ainda busca certezas sobre a escolha feita. Em outro relato, uma das mães revela que desafia as possibilidades em busca de respostas e acertos e que, para ela, vale “tentar de tudo para ver os filhos felizes, pois, se não der certo, pelo menos erramos tentando acertar”. Nas respostas, mesmo que de modo não



uniforme, percebe-se a sobrecarga de responsabilidades que as mães enfrentam ao terem de lidar com as escolhas que envolvem o bem-estar dos filhos.

Uma das grandes preocupações que as mães apresentam é quanto aos efeitos colaterais que essas drogas podem causar. Com base nisso, uma mãe relata que “não precisa se preocupar porque não houve efeitos colaterais” no caso de seu filho, apontando um desfecho positivo com o tratamento. Contudo, outra mãe indica que seu filho “teve efeitos colaterais fortes”. Essas informações expõem casos em que os tratamentos apresentaram diferentes reações nas crianças, o que também mostra que diferentes corpos nem sempre suportam os mesmos tratamentos.

Há também respostas que evidenciam mães com uma postura mais enfática quanto ao tratamento medicamentoso para tratar os sintomas do TDA/H. Para estas mães, “esse transtorno precisa de medicação”, “deve usar medicamentos sim”. Seus posicionamentos nos fazem inferir que tiveram sucesso com os tratamentos prescritos aos filhos. Contudo, com base em investigações (ROCHA, DREON, VALLE, 2020; ROCHA, VALLE, 2021) que viemos fazendo, torna-se necessário relativizar essa afirmação ao aconselhar outras mães, tendo em vista que as especificidades de cada criança precisam ser consideradas para a prescrição de tratamentos, devendo ser administradas as terapias que mais se adéquem a cada caso.

Por outro lado, há mães mais resistentes ao tratamento medicamentoso nos filhos. Uma das mães escreve que não fez adesão a ele por considerar que o comprometimento dos sintomas no filho “não afeta o cognitivo ou causa maiores problemas”, enquanto que outra resistiu “até chegar ao ponto de vê-lo sendo prejudicado na escola e então realmente senti a necessidade de medicá-lo”. Essa constatação nos leva a refletir sobre o papel da escola na vida de uma criança. Na escola algumas características típicas das crianças, sobretudo as menores, podem não ser respeitadas em função da agenda curricular que precisa ser cumprida ao longo do semestre, não levando em conta as particularidades das crianças que, em vez de viver seus ofícios de crianças, passam a viver, não sem descontentamento e rejeição, os seus ofícios de alunos (NOVICKI, 2019).

As crianças podem reagir quando precisam ficar sentadas em carteiras, prestando atenção aos ensinamentos dos conteúdos curriculares. Condição essa que pode fazer com que elas apresentem excessivo agito e inquietação pois estão sendo impedidas de fazer o que mais sabem nessa faixa etária, que é brincar (ESTRELA, 2002; NOVICKI, 2019). Com isso, entendemos sobre a urgente



necessidade de serem utilizadas dinâmicas de trabalho que potencializem a aprendizagem conforme as especificidades das faixas etárias das crianças.

A propósito das informações levantadas, algumas mães demonstram perceber a estreita relação entre o tratamento medicamentoso e o comportamento das crianças esperado pela escola. Nesse viés, observamos falas que assinalam que “a mudança de comportamento é bem evidente, já que a atenção melhora muito. Minha filha melhorou muito na escola, você pode optar em não dar o remédio em dias que ele (a) não vai à aula”. A administração do medicamento, segundo esta mãe, é feita nos dias letivos, o que indica que nos demais dias ela lida com a filha de outra maneira, o que aproxima suas dificuldades do ambiente escolar. Opinião também compartilhada por outra mãe, a qual sugere

Tente mais e mais. Vejo muitas mães medicando seus filhos com remédios para convulsão para “ficarem quietos”, mas eles não são robôs, são diferentes. Nós, pais, precisamos aprender a lidar com eles, e não o contrário. Medique quando tem aula, em casa brinque, eduque, dê liberdade para ele dizer o que sente. Ele precisa aprender a lidar com a inquietação, não estaremos o tempo todo ao lado deles. São crianças incríveis com um potencial enorme. Lute por ele, a escola vai reclamar, mas vá lá e escute. Eduque em casa e lute pelos direitos dele na escola. Eduque, ame e tenha paciência. Com amor e paciência tudo é possível. Acredite, você vai abrir mão de muita coisa, mas por um bem muito maior. (MÃE)

Para outra mãe, é “melhor usar o medicamento que ficar deixando o menino ser rotulado e fazendo com que os outros se afastem” e, nesse sentido, é melhor “dar a medicação, pois a sua falta pode ser pior”. Esses relatos evidenciam possíveis sofrimentos nas relações que as crianças enfrentam e nos chamam a atenção para eventuais consequências em suas vidas quando, sobretudo na escola, existem certos padrões de comportamentos a serem seguidos e, ao não reproduzi-los, as crianças podem ser rotuladas com algum tipo de (a)normalidade. Essas classificações podem representar preconceitos com as crianças que não seguem modelos reguladores o que, no entanto, não as categoriza como (a)normais (COLLARES; MOYSÉS, 1996).

Ao longo da análise, observamos também que há mães que entendem que o medicamento corrige questões nos filhos que os tornam melhores. Nesse sentido, há as mães entendem que pode ser “assustador pensar que seu filho vai depender de um medicamento, mas esse medicamento vai melhorar a vida dele” e, com isso, consideram que se o caso exigir, não há porque negar tratamento a uma criança. Outra mãe revela que “mesmo com alguns efeitos colaterais, meu filho consegue se consertar melhor”. Aqui, chamamos a atenção para um dos medicamentos prescritos para tratar o



transtorno conhecido como Concerta, sendo que esta mãe pode ter feito referência ao nome deste medicamento ao tentar se explicar.

Outras respostas que entendem ser fundamental o uso do medicamento também foram analisadas. Uma mãe enfatiza para dar “o medicamento, pois você estará ajudando o seu filho. Não é uma dependência ao medicamento, ele irá ajustar ‘algo’ no seu filho para que tenha uma vida ‘normal’. No futuro ele te agradecerá. Além de ajudar pais e professores também”. Nesta escrita ponderamos a necessidade de contextualizar o sentido da palavra “normal”, para não desprestigiar o ponto de vista dessa mãe. Pontuamos que historicamente a palavra “normal” carrega uma semântica higienista, por meio da qual os comportamentos das pessoas menos favorecidas socialmente eram comparados aos modelos utilizados pelas classes sociais mais altas, o que acentuava processos de exclusão e discriminação das pessoas que não utilizavam os mesmos padrões (RIZZINI, 2011), sobretudo por não disporem dos capitais acumulados pelas pessoas mais privilegiadas socialmente.

Para as autoras Collares e Moysés (1996, p. 75), “A normatização da vida tem por corolário a transformação dos ‘problemas da vida’ em doenças, em distúrbios [...]”, o que também nos chama a atenção para os cuidados que devemos ter ao classificar pessoas como normais ou (a)normais, segundo um padrão construído socialmente, o que pode cometer injustiças com pessoas com algum tipo de sofrimento, que não lhe permite corresponder a esse padrão social preestabelecido. Tendo em vista os levantamentos científicos e a normalização de comportamentos sociais, ponderamos que esta mãe pode ter tido a intenção de expor o desejo de o filho se encaixar dentro de padrões de aceitabilidade social, sem considerar a carga semântica da palavra, mais apreciada academicamente.

Os conselhos que estas mães dariam a outras mães com filhos diagnosticados com TDA/H evidenciam, ainda, outros pontos de vista. Elucidamos que o sentimento de alívio que elas sentem se apresenta como um marcador que ganha destaque quando uma delas expressa que “o tratamento medicamentoso foi o céu na terra”, possibilitou uma sensação de “alívio, já que minha filha começou a dormir à noite e ficou menos agressiva”. Nesse sentido, orientam a confiar “no profissional que está acompanhando o filho, tendo em vista que a medicação é um alívio para o filho e para a mãe também”. Ao seguir a recomendação médica, “a criança vai ter uma qualidade de vida melhor e a mãe poderá ter um descanso”. A qualificação destas respostas revela o emaranhado de pessoas envolvidas com as questões de seus filhos e, assim, enquanto não é encontrada uma alternativa para resolver o que perturba as crianças, a exaustão das mães não tem intervalo.



Outros três elementos, que consideramos indissociáveis, também foram identificados nas escritas das mães. Falamos sobre a importância de o aceite ao tratamento se dar após uma avaliação médica completa e com diagnósticos precisos, realizados a partir de “uma série de avaliações que identifiquem a necessidade do tratamento”. Nesse mesmo sentido, as mães precisam apresentar uma cautela rigorosa ao medicar o filho, sugerindo “medicar e observar se há melhora” dos sintomas e se apresentam reações, vigiar “para ver se a dose está certa” e “não deixar de administrar” o medicamento. Estas mães são solidárias com as demais, uma delas escreve sobre saber que “não é a melhor coisa ouvir que seu pequeno filho necessita de um remédio para poder viver melhor, mas abra a mente e o coração, a culpa não é sua, você está fazendo o melhor e siga em frente, tente e observe os resultados”. A vontade de acertar nos cuidados com os filhos, juntamente com o medo de fazer a escolha errada, pode ser uma das geradoras da culpa que algumas mães podem sentir e que as afeta intimamente.

Ressaltamos ainda o quanto estas mães consideram relevante confiar nos médicos. Para algumas delas, se não houver confiança no profissional é necessário procurar outra opção, pois “se houver confiança no médico e ele indicar um medicamento, acredite que é para o bem do seu filho”. Uma das mães acredita que é “natural ter medo, mas se for demais, sugiro que, assim como eu, procure uma segunda opinião”.

Identificamos também que uma parcela das mães (8,78%) sugeriria às outras para experimentar, tentar fazer o tratamento medicamentoso. Para uma delas, é possível medicar “sem ficar perguntando a outras pessoas o que elas acham. Se levou ao médico deve confiar e testar o medicamento. Eu não tinha outra opção, então nem falo para as pessoas que ele tem TDA/H e toma remédio, as pessoas não entendem sobre o transtorno e falam coisas desnecessárias”. Para outra mãe, para usar a medicação

Depende do caso, se tem confiança no médico que passou a prescrição e se foi bem examinado para poder usar a medicação, diria para que se tranquilizasse e fizesse uma experiência, pois talvez o seu filho não se torne um dependente total. Pode acontecer de não precisar mais tomar o remédio. Mas é importante experimentar tudo para o bem-estar dos nossos filhos. (MÃE)

Apesar de considerarem que medicar o filho é importante para melhorar o seu bem-estar, algumas mães (7,43%) orientariam a usar o medicamento com cautela, pois ele tem um limite para resolver o problema. Segundo elas, “não pense que os medicamentos apenas farão um milagre. A melhor forma de ajudar é se educar, aprender sobre o distúrbio e ter empatia com a criança”. Outras



mães observam que o medicamento “melhora a concentração, mas tem efeito colateral” e “deve ser utilizado, mas sempre com muita observação e cautela”, “afinal, cada caso é diferente, o que não deu certo para meu filho, pode dar certo para o dela, tentar é válido, lógico que com um médico de extrema confiança”. Aqui, mais uma vez é reforçado o papel das mães nesta escolha, pois “é algo muito pessoal, onde só os pais devem tomar essa decisão”.

Há também um alerta feito por uma das mães para que sejam evitadas possíveis falhas no tratamento com os filhos. Contrária a ideia de experimentar o tratamento medicamentoso nas crianças, esta mãe pontua que “crianças não são ratos de laboratórios para testar o medicamento para ver a reação. Eu sempre aconselho a estudar sobre o TDA/H, ver todas as formas de tratamentos alternativos e, se nada der certo, para voltar ao neurologista e tirar todas as dúvidas sobre o medicamento e os efeitos esperados e os adversos”. Nesse caso, a mãe chama a atenção para não serem feitos tratamentos imprecisos nos filhos, mas orienta uma investigação acerca de certezas sobre o tratamento, evitando experiências desnecessárias com as crianças.

Outras mães (4,73%) aconselham a buscar alternativas além, ou para além, da medicação farmacêutica. Uma delas diz para

Tentar de tudo que for natural, como homeopantias, florais, buscar aquilo que não seja prejudicial à saúde e ao futuro de seu filho. A medicação não é tudo. O coloque em atividades esportivas, mas de uma forma que ele tenha um tempinho para a família. Gostei do judô, da natação e atualmente do *Jiu Jitsu*, com professores que os orientem quanto ao respeito, limites e regras. (MÃE)

Para estas mães, vale a pena “buscar outras alternativas, pois a medicação é uma droga e as crianças só pioram quando param ou ficam dias sem a usar”. Ainda, entendem que “a medicação irá ajudar muito na escola e na vida social. Mas os filhos precisam de terapia, esporte e muita paciência, porque a medicação não é mágica, pertence a um conjunto de ações”. Percebe-se nessas respostas a ênfase em tratamentos alternativos e complementares que as mães sugerem, a fim de contemplar outras esferas da vida das crianças, sobretudo no que concerne às relações, à presença da família, aos esportes, que ajudam a gastar energia, ao mesmo tempo em que se constituem em fontes de lazer e disciplina.

Nossa investigação ainda apontou duas opções de respostas (3,38%) que instruiriam a não medicar, pois não consideram uma boa alternativa. Segundo essas mães, medicar “não é uma boa opção, pois a criança fica atenta, melhora o comportamento, mas somente quando está medicada”. Outra mãe, desabafa ao expor que “às vezes, eu me arrependo de ter dado Ritalina, eu achei que ia



melhorar, mas minha filha ficou muito nervosa e na escola a concentração não melhorou muito”. Outra mãe enfatiza uma sobrecarga de responsabilidades, indicando que “é difícil responder, pois percebo que, para muitos, a medicação é mais utilizada para aliviar a carga dos pais do que as dificuldades do filho. Não gosto da ideia de medicação. Não tenho condições, no momento, de por meu filho na terapia e o ajudo como posso, sem medicação”. Ainda encontramos uma mãe que diz não saber responder nossa pergunta “pois não optei pelo sim. Sou resistente a medicamentos”.

Outras mães (3,38%) se colocariam de forma solidária, mostrando o seu apoio a outras mães que também se encontram nessa situação. Dizem elas: “Força! Você é mais forte do que imagina e não está sozinha!”, “vai melhorar”, “aperte o cinto e vá procurar equilíbrio emocional para você”, “calma, tudo vai dar certo, estou feliz com o resultado porque hoje posso ajudar meu filho com calma, ensinar a respeitar o outro lá fora, pois não é porque ele tem TDA/H que vai ser diferente. Nunca, ele é igual aos outros. A luta é grande, mas vale a pena”. Uma última mãe exprime que “é complicado”. Nesses relatos percebe-se que as mães lidam com desafios para apoiar os filhos, vê-los bem e conseguindo encarar um mundo que nem sempre é cordial com eles e nem com elas, que precisam dar, ser e ter suporte para lidar da melhor forma com essas situações.

As mães que participaram da nossa pesquisa mostraram que, ao mesmo tempo em que apresentam algumas semelhanças quanto à forma de pensar sobre a abordagem dos diagnósticos de TDA/H e com o tratamento medicamentoso, demonstram também muita diferença na maneira de conduzir os desafios da maternagem. Todas as respostas nos colocam para refletir, pois suas expressões não são vazias, mas cheias de subjetividade humana. Mesmo sabendo que cada indivíduo é diferente e, portanto, que o que serve para uma criança pode não servir para a outra, o fato de trocar informações, conhecer outras mães que também passam por dinâmicas da vida que exigem escolhas maternas, as encoraja e auxilia a enfrentarem seus dilemas com um suporte maior, pois não se sentem sozinhas. Percebem que muitas outras mães, apesar de diferentes, vivem dilemas semelhantes e podem contar umas com as outras.

Algumas Considerações

Entender o que se passa na vida de uma criança com diagnóstico de TDH/A exige um esforço de considerar todo o seu entorno, suas experiências de vida, até chegar ao laudo e aos tratamentos para amenizar os sintomas. Percebemos que algumas mães entendem ser necessário adaptar o modo



do comportamento dos filhos ao modelo esperado pelas escolas, para que nelas sejam aceitos e para que não sofram processos de exclusão. Dada a complexidade das vidas das mães, que muitas vezes se responsabilizam sozinhas pela educação e pelo bem-estar dos filhos, elas mostram, ao longo das respostas, que não querem que os filhos se sintam rejeitados fora de casa, o que as impulsiona a tratá-los como um modo de vê-los felizes, mesmo apresentando incertezas sobre suas ações.

A busca de apoio para fazer o certo é algo que vem se construindo também pela consulta às redes sociais. Em seus relatos, elas colocam-se como mães que vivem uma condição que as desafia em diversos aspectos da maternidade e, portanto, elas se sentem com propriedade para contar a outras mães suas experiências, na tentativa de ajudá-las em suas escolhas. Consideram, também, conflitos que vivem com outras pessoas que interferem na educação dos seus filhos, ponderando que as escolhas que fazem precisam ajustar-se aos modos de viver delas e dos seus filhos.

Para finalizar, pontuamos que, enquanto pesquisadoras, o desafio de ouvir as mães nos traz novos olhares para considerar a complexidade do transtorno, desde o diagnóstico até o tratamento. Na condição de pedagogas, percebemos novos modos de abordar a relação com as famílias, sobretudo com as mães, tendo em vista que os diálogos precisam sempre passar por alguma forma de acolhimento, além de colocar-se como participe no auxílio à investigação e busca de soluções para as dificuldades das crianças, dos alunos. Como profissionais que possuem alguns conhecimentos acerca de dificuldades escolares que crianças podem ter, de transtornos ou de deficiências, não podemos compactuar com uma comunicação insuficiente para com as mães. Precisamos, sempre que possível, apresentar a elas conhecimentos que possam ajudá-las no tratamento com os filhos, tendo em vista que a relação entre escolas e famílias precisa ser próxima, ter afinidade e seguir um diálogo o mais uniforme possível. Com isso, quem mais se beneficia são as crianças e as sociedades a que pertencem.

Referências

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude.; PASSERON, Jean-Claude. **A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas**. Petrópolis: Vozes, 1999.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez. 1996.

ESTRELA, Maria Teresa. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. 4. ed. Porto: Porto Editora. 2002.



NOVICKI, Lurdete Castelan. **O ensino fundamental de nove anos e a passagem do ofício de aluno para o ofício de criança**. 2019. 224p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

RIZZINI, Irma. Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Orgs.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 225-286.

ROCHA, Julia Siqueira da; DREON, Morgana, VALLE, Ione Ribeiro. **Patologização e medicalização de alunos com diagnóstico de TDAH**. Atos de Pesquisa em Educação, Blumenau, out./dez., 2020, v. 15, n. 4, p.1042-1064. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8150>. Acesso em: 07 jan 2021.

ROCHA, Julia Siqueira; VALLE, Ione Ribeiro. **Os indisciplinados, patologizados e medicalizados**. Florianópolis, 2021. (no prelo).

SANTOS, Tiago Ribeiro. **A perda da auréola: deslocamentos da imagem social e sociológica de professor no Facebook**. 2017. 156 p. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/182827>>. Acesso em: 03 out 2019.



O MÉTODO MONTESSORI PARA PESSOAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: PEDAGOGIA CONVERGENTE COM O MÉTODO DE RENZULLI

Vera Borges de Sá¹

Resumo: O desafio da inclusão para pessoas com Altas Habilidades/Superdotação – AH/SD nas Instituições de Ensino Superior, passa por dois aspectos fundamentais. O primeiro refere-se à identificação desses estudantes e o segundo trata-se da escolha de métodos que favoreçam a potencialização de seus saberes, aliados à livre expressão criativa na aprendizagem. O artigo objetiva estabelecer uma ponte entre o Modelo de Enriquecimento Extracurricular que trata de atividades pedagógicas para pessoas superdotadas, desenvolvido pelo pesquisador estadunidense Dr. Joseph Renzulli, com o método da médica e pedagoga italiana Dra. Maria Montessori. por Montessori.

Palavras-chave: Método Montessori; Ensino Superior; Altas habilidades/Superdotação.

Abstract: The challenge of inclusion for people giftedness in the university education has two fundamental aspects. The first is the identification of these students and the second is the choice of methods that expand their knowledge and the free creative expression in learning. The objective this article is to do an intersection in between the Schoolwide Enrichment Model – SEM for creativity, gifted education and talent, idealized by Dr. Joseph Renzulli, with the Montessori Method of the Italian pedagogue Dr. Maria Montessori.

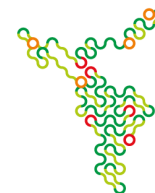
Keywords: Montessori Method; Giftedness; Higher

INTRODUÇÃO

A escassez de estudos sobre Altas habilidades/Superdotação voltados para jovens e adultos é um fato que nos coloca diante da necessidade urgente para vir contribuir com esse campo de pesquisa, reconhecendo o tanto que ainda há por fazer.

A dissertação de mestrado da professora Denise Matos Pereira Lima (2011), sobre as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos professores com os estudantes superdotados da Universidade Federal do Paraná, expõe-nos à constatação de que a Instituição de Ensino Superior é um reduto que não sabe lidar com os indivíduos superdotados que para lá vão estudar. Diante disso,

¹ Doutora em História e Mestra em Sociologia, Professora da Universidade Católica de Pernambuco – Recife/PE - Brasil e coordenadora do GP Altas Habilidades/Superdotação, Humanismo e Cidadania. Membro da Comissão Técnica do Conselho Brasileiro para Superdotação - CONBRASD



é oportuno pensar como faremos para conseguir realizar dois intentos: o da identificação e da apresentação de metodologias úteis ao aprendizado desse público desconhecido.

Consideramos que, independentemente de as Universidades conseguirem o intento de identificarem satisfatoriamente o público com Altas habilidades/Superdotação para obter sua inclusão de fato, bem como contribuição para agregar capital e conhecimento á sociedade, deveremos então tratar com urgência de cuidar do segundo aspecto que é o de favorecer metodologias de ensino úteis para a aprendizagem dos superdotados.

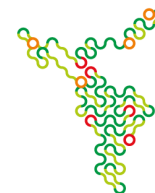
Dessa forma, nossa preocupação consiste em mostrar a perspectiva do método de Maria Montessori, apesar de voltado ás crianças, contendo uma filosofia pedagógica útil para crianças e estudantes do ensino superior com Altas habilidades/Superdotação.

Assumimos que permanecemos ainda na espera da identificação de superdotados nas universidades brasileiras, no contexto de uma política institucional pensada e bem elaborada, que finalmente propicie tirar da invisibilidade esse público de alunos, facultando-lhe acessibilidade às suas demandas emocionais e cognitivas. Essa espera tem seu lado passivo, pois a concretização da política institucional não depende somente das iniciativas individuais das investigações de pesquisadores espalhados pelo Brasil, ou da atuação das pessoas interessadas na causa. Mas, oculta também sua dialética. São esses mesmos pesquisadores e ativistas das AH/SD, cada qual a sua maneira individualizada, que ao agirem ativamente acabam por demonstrar o que se pode fazer, indicando a tarefa que cabe ao sistema educacional.

É necessário reiterar, contudo, o quanto ainda falta em termos da consciência do papel que cabe às instituições de ensino, para promoverem a inclusão desse público desconhecido e envolto em mitificações.

Portanto, enquanto não promovemos a identificação de estudantes superdotados e bem cuidamos deles, ao menos promovamos metodologias individualizadas para todos(as), cientes de quais aspectos virão a beneficiar os estudantes com AH/SD.

A proposta desse artigo é apresentar a essência do trabalho de Joseph Renzulli para identificar e promover atividades aos estudantes com AH/SD e mostrar a semelhança da metodologia da psiquiatra e pedagoga Maria Montessori com a proposta de Enriquecimento de Renzulli, defendendo, conseqüentemente, sua utilidade para esse público. Seguem adiante abordagens elencadas aqui como



princípios fundamentais montessorianos como possíveis aplicações ao superdotado das instituições de ensino superior.

Do ponto de vista metodológico, foram considerados para essa reflexão, a pesquisa de natureza qualitativa baseada em obras de Renzulli e de Maria Montessori. Sobre Maria Montessori foram considerados como pontos essenciais a serem abordados: a valorização das lições individualizadas; o conceito de disciplina em oposição ao de obediência impositiva;

Os princípios montessorianos aqui colocados estão direcionados à criança, pela necessidade de revisitar suas palavras originais. A intenção, porém, é que essas palavras sejam pensadas por nós como fundamentos filosóficos direcionados à formação do homem tal como Montessori propôs.

1. A TEORIA DOS TRÊS ANEIS E O MODELO TRIÁDICO DE ENRIQUECIMENTO DE JOSEPH RENZULLI

A teoria das Altas Habilidades/Superdotação de Renzulli (2014) é conhecida por Teoria dos Três Anéis, ou Modelo Triádico de Renzulli. Caracteriza a superdotação como combinação de três comportamentos básicos do sujeito: habilidades acima da média, envolvimento com a tarefa e a criatividade. As Altas Habilidades/Superdotação consistem na intersecção desses três elementos comportamentais manifestos. A **habilidade acima da média**, refere-se à destreza em qualquer campo do saber, quer seja na linguagem, nas artes, nas ciências matemáticas, na música, sinestésico-corporal e em outras, dado pela habilidade de conhecimento para responder a desafios propostos. O segundo indicador, denominado de **criatividade**; torna-se perceptível pela demonstração de divergência no pensar, na expressão de ideias inovadoras e úteis à comunidade; em todas as formas de inteligência que o indivíduo manifeste. Por último, o **envolvimento com a tarefa**, traduz-se pelo comportamento observável, através do expressivo nível de empenho pessoal e apaixonado pelas tarefas que realiza. Renzulli destaca como fundamento para este último, a motivação e a descreve a partir de uma série de características, tais como: perseverança, dedicação, esforço, autoconfiança e crença na sua própria habilidade para desenvolver um trabalho importante.

Essa definição do comportamento do superdotado foi parâmetro para a constituição de um plano de atividades para o superdotado, objetivado na criação do Modelo de Enriquecimento Extracurricular (SEM), para tornar o ambiente escolar um lugar onde os talentos fossem identificados e desenvolvidos. Esse Modelo constitui-se por três tipos.



O Enriquecimento do Tipo I "são experiências e atividades exploratórias ou introdutórias destinadas a colocar o aluno em contato com uma ampla variedade de tópicos ou áreas de conhecimento, que geralmente não são contempladas no currículo regular." Renzulli (1997) Favorece o contato do aluno com a diversidade de tópicos que não estão inseridos na ementa escolar e que despertem o seu interesse e a sua curiosidade.

Nas atividades de Enriquecimento do Tipo II o objetivo é desenvolver nos alunos habilidades de "como fazer", instruindo-os na investigação de problemas. Para isso, são utilizados métodos, materiais e técnicas que contribuem para o desenvolvimento de elevados níveis de pensamento, aguçando suas habilidades criativas, críticas e científicas.

O Enriquecimento do Tipo III, a abordagem principal de seus trabalhos, é essencialmente um mecanismo de aprendizagem indutiva e qualitativamente diferente das experiências de aprendizagem oferecidas na maioria das situações escolares, sendo esse tipo muito defendido por Renzulli, sem condenar a aprendizagem dedutiva. Reconhece que os níveis elevados de produtividade criativa exigem níveis elevados de conhecimento e uso de habilidades tradicionalmente ensinadas através de métodos dedutivos – que priorizam conceitos e argumentação lógica. Renzulli enfatiza que é preciso alcançar um nível de equilíbrio entre as duas abordagens. No Enriquecimento do Tipo III cada aluno é único e por isso suas experiências devem ser concebidas conforme suas capacidades, interesses e estilos de aprendizagem. Essa aprendizagem "se torna mais efetiva quando os alunos desfrutam do que estão fazendo, desta forma, as experiências do Tipo III devem ser elaboradas e avaliadas considerando tanto o prazer quanto as metas de crescimento cognitivo". Neste enriquecimento os alunos são estimulados a investigarem problemas reais utilizando métodos de investigação científicos que exigem de suas habilidades, produzem conhecimento novo propondo a solução destes problemas ou na apresentação de um produto ou serviço. Renzulli (1997) O professor, no Tipo III, tem o papel principal de ajudar os alunos a encontrar e focalizar em problemas autênticos, ajudando-os a personalizar estes problemas que eles escolherão para estudar. Tudo isso nos leva a entender que o objetivo principal do Enriquecimento do Tipo III é substituir a aprendizagem passiva e mecânica pela aprendizagem independente, engajada e criativa.



2. MARIA MONTESSORI, BREVE ESCORÇO

Maria Montessori de fato foi uma mulher muito especial, antes mesmo de ser a famosa pedagoga que se tornou. Foi pedagoga, mas também pesquisadora e médica italiana. Nascida em Chiaravalle, norte da Itália, em 31 de agosto de 1870, faleceu em 6 de maio de 1952 aos 82 anos, na Holanda. Decidida desde os 12 anos a fazer engenharia, a contragosto de seu pai, foi matriculada para o curso secundário, na Escola Técnica na Regia Scuola Tecnica Michelangelo Buonarroti, de Roma, onde só havia outra moça matriculada. Ficou aí de 1883 a 1886, nessa escola técnica. Afirma-se que a transgressão de Maria Montessori já pode ser sentida nas escolhas para áreas que não eram comuns às mulheres.

Desejosa de continuar seus estudos nas ciências da natureza, prestou exames para cursar matemática, em 1886, no Regio Instituto Leonardo da Vinci. Ficou durante 3 anos (1886-1890) fazendo Matemática, e não chegou a concluí-lo, pois, repentinamente, decidiu-se por cursar Medicina. Preparou-se durante dois anos fazendo cursos de Física, matemática e ciências naturais na Universidade de Roma e depois, à mesma instituição fez os exames para Medicina, obtendo bons resultados.

Na Universidade de Roma, em 1892, iniciou Medicina e foi uma das primeiras mulheres a fazer este curso na Itália, tendo se formado em 1896. Foi a primeira mulher a se graduar como médica em Roma (Montessori, 2017, p.9). Os preconceitos não foram poucos durante o curso. O isolamento da estudante era-lhe imposto, sobretudo nas aulas de dissecação as quais tinha de realizar à noite sozinha, para que não visse corpos nus do sexo masculino, junto com seus colegas homens. Após demonstrar sua competência, por meio de premiações na condição de aluna destaque em 1894, é que ela começou a ser reconhecida pelos colegas, amenizando assim a discriminação. Montessori já havia se iniciado em trabalhos de Psiquiatria desde 1894 e foi também neste ano que ela passou a fazer “a prática em diversos hospitais e institutos médicos” (TEZZARI, 2009, p.116). Ao se formar em 1896, não pode exercer plenamente sua profissão de médica cirurgiã pelo preconceito da época, indo dedicar-se à Psiquiatria.

A chegada de Maria Montessori até a Pedagogia, deve-se a seus estudos no hospital psiquiátrico em Roma junto às crianças com “retardo mental” para as quais desenvolveu seus materiais inspiradas nos médicos Jean Itard e Séguin. A partir daí, resolveu abandonar a medicina e seguir para a Pedagogia, depois indo cursar Psicologia e Antropologia. A descoberta e constatação



de Montessori que crianças com problemas mentais poderiam ler e escrever bem melhor que crianças normais, foi sua consagração como médica e pedagoga.

O método Montessori enfatiza a autonomia dos educandos, a liberdade com responsabilidade e o respeito ao próximo, e possibilita que sejam realizadas mais de uma atividade simultânea em sala de aula sem que se prejudique o andamento do trabalho proposto. No que se refere à inclusão de estudantes com necessidades especiais, o método referido possibilita tratar as diferenças como sendo algo inerente à humanidade, valorizando a realização de um trabalho pedagógico individualizado. Isso oportuniza que o educador analise o desenvolvimento de seus alunos um a cada vez. A habilidade de trabalhar com atividades simultâneas, de construir e utilizar materiais adequados às necessidades, faculta ao professor um preparo a mais para acolher crianças e jovens que não se encontrem no padrão médio de aprendizagem.

3. A PEDAGOGIA DE MARIA MONTESSORI

Maria Montessori considera que a educação direcionada à criança, deverá encarar, com enfrentamento, a realidade de que esse indivíduo possui uma vida psíquica própria que passa despercebida em suas aparições e que o adulto conseguiu, sem dar-se conta, anular seus designios.

Segundo Montessori, em sua obra *A Criança*, (s/d, p. 129), o ambiente do adulto não é um ambiente propício para a criança, por se constituir como um lugar onde a mesma passou a desenvolver defesas e adaptações deformadas. Aí a criança aparenta se apresentar quase como vítima de sugestões inadequadas ao seu desenvolvimento. É mais reagente e reprodutora de manifestações de conhecimento. Para ela, a psicologia infantil deveria ser reexaminada radicalmente, pois a criança existe como um enigma a ser decifrado, sendo cada um de seus caprichos apenas uma impressão exteriorizada de uma causa profunda que não se pode interpretar apenas como choque superficial e defensivo contra um ambiente inadequado, mas como o expoente de uma característica superior e essencial que procura manifestar-se.

Considera que na criança existe um espírito que não consegue se descortinar, ou manifestar-se livremente. Esses episódios que mascaram exteriormente o espírito da criança ainda oculto nos seus esforços individuais de realizar a vida, sejam todos os caprichos, conflitos, deformações não conseguem dar a ideia de uma personalidade. Porém, se o “embrião espiritual”, que é a própria



criança, segue um desígnio construtivo em seu desenvolvimento psíquico, fica evidente que existe uma personalidade. Existe um homem oculto, ser vivo sequestrado que é necessário libertar.

Libertar, então, é a primeira missão urgente da educação. Dessa forma, considera que “libertar” significa conhecer e, ao mesmo tempo, descobrir o ignorado. A autora compara o papel libertador da Psicanálise do século XX, que revelou sentidos ocultados pelo próprio indivíduo em seu subconsciente. Nesse sentido, compara essa tarefa inovadora com a da psicologia infantil que ainda esta por fazer. Também à Psicologia infantil caberia uma tarefa semelhante e inovadora que iria mostra que o segredo da criança foi ocultado pelo seu meio ambiente. Caberia à nova Psicologia da criança tão amplamente desconhecida, assumir o papel de mostrar que o segredo da criança foi ocultado por adaptações rígidas que se formulam durante toda a vida:

Assim, preparando-se um ambiente aberto e adequado às etapas de vida infantil, surgiria espontaneamente a manifestação psíquica natural que consiste no segredo da criança. Sem o princípio de considera um ambiente próprio e motivador à criança, os esforços para educação seriam para Montessori apenas uma ilusão. A verdadeira educação, portanto, deverá partir da descoberta da criança como indivíduo que possui um conteúdo próprio que deverá se expressar e efetuar sua libertação para um real aprendizado.

3.1 A valorização das lições individualizadas

O princípio de aprendizagem em que se admite a individualização do ensino é algo de importância fundamental no método Montessori. A sala de aula é um ambiente em que se deve disponibilizar os materiais de ensino, sem precisar impor os mesmos para que todos façam uso idêntico e da mesma forma no processo de aprendizagem. É necessário dar a oportunidade para escolher os materiais considerados mais interessantes para os estudantes. Aprender no ambiente de sala de aula significa a mesma coisa que poder fazer escolha, e, do mesmo modo, envolver-se demoradamente por esse objeto de escolha. Significa entre os materiais disponibilizados, optar pelo que mais gosta e estudar com demonstrável interesse, a partir de longos e prazerosos exercícios de repetição na análise desse mesmo material.

A livre escolha tornou possível fazer observações sobre aspectos cognitivos da criança. Tais observações conduziram à constatação que, ao escolherem o material pedagógico, as crianças



dispensavam parte do mesmo. Era a livre escolha o verdadeiro interesse para uma profícua concentração.

Montessori em sua obra *Mente Absorvente* (s/d, p. 142) percebia esse processo de liberdade da criança como elemento constituinte de sua atividade cognitiva, iniciado já a partir de sua escolha. Dessa forma, a natureza da escolha para utilizar um tipo de material, passa a ser como aspecto importante a ser observado por parte do professor, pois que revelava quais etapas cada criança individualmente tinha conseguido dominar a respeito do material específico e no que consistia a continuidade do exercício. Escolher tornou-se parte da atividade. Algo que merecia cuidadosa avaliação, distanciando-se de um mero ato arbitrário por parte da criança. É enfática ao realçar que, somente depois de várias observações, percebeu que as atitudes das crianças desejavam selecionar o material que já conheciam, para iniciar um processo de aprendizagem mais profundo.

Essa livre escolha não se confunde com uma perspectiva de deixar a criança fazer o que quer, livrando a criança de repressões. Nesse sentido, Montessori faz uma crítica à educação moderna que pretende deixar o aluno fazer o que quer, sem pesquisar, para lhe oferecer o conhecimento mais adequado para um ser que procura conhecer e não se livrar da atividade que representa o ato de conhecimento.

3.2 O conceito de disciplina em oposição ao de obediência impositiva;

Montessori ao construir seu método, baseando-se nas experiências e observações práticas com as crianças, acabou por estabelecer uma diferença importante entre disciplina social coercitiva e disciplina interior, a qual muitos de nós ignoramos.

A disciplina social é aquela que tão bem a sociologia já definiu nas lições de Durkheim quando trata sobre a consciência coletiva, uma vez condicionada pelo controle social das normas e sanções impostas pelos grupos sociais dos quais fazem parte os indivíduos, desde o nascimento e por todo o seu trajeto de vida na sociedade.

Por sua vez, a disciplina interior é algo que o método montessoriano reivindica para si objetivamente. A disciplina interior tem sua expressão na capacidade de sermos intensos, calmos e profundos a respeito do que desejamos conhecer. Na perspectiva montessoriana, essa disciplina interior consiste primeiramente em despertar o interesse motivacional das crianças, através dos exercícios desenvolvidos em sala de aula. Isso só é possível de se concretizar a partir da oportunidade



à criança em obter uma margem de escolha para aprofundar conhecimentos sobre os quais se interessa por aprender e que deseja exercitá-lo como exercício em repetidas e pacientes lições.

A disciplina interior revela execução de trabalho constante e tranquilo, cada um atento às próprias ocupações. A atividade disciplinada conjugada à ordem, está diretamente relacionada com a espontaneidade de assim proceder, algo para-além do simples dar resposta obrigatória, ou temerosa, a um comando para cumprimento de tarefa. Não se sentir aprisionado durante o exercício, mas estar extremamente comprometido e atento para cumprir as responsabilidades.

A disciplina interior é algo que tem que se cumprir, ou seja, não preexiste na criança. O dever do professor é guiar no caminho da disciplina que somente nasce quando a criança já tiver concentrado sua atenção em algum objeto de aprendizagem, algo que a atrai e que permite não somente fazer um exercício útil, mas também o controle do erro.

Contrariamente, a conquista da disciplina interior é algo que se obtém graças à orientação devida. A importância dessa atividade de concentração não é apenas para si mesma. Há um movimento de recolhimento apropriado, por ser profundo, que é devolvido em forma de sociabilidade mais afetuosa com os companheiros, porque satisfaz seu desejo de conhecimento.

3.3 O trabalho cooperativo em sala, princípio da sociedade

A convivência social nas experiências livres realizadas em sala de aula conduzia as crianças a sentir e agir como grupo, pois passaram a atuar segundo um sentimento comum e que ainda assim era individual. Segundo Montessori, na obra *Mente Absorvente* (s/d, p. 253), o individual independente acabou por gerar vínculos que as fazia atuar como um corpo único. Embora sendo independentes, eram movidas por um mesmo impulso.

O método teria constituído para que percebessem que não trabalhavam para si mesmas apenas, mas que pertenciam a um grupo e que contribuíam para a atividade desse grupo. Quando percebem isso não operam mais no sentido mecânico, mas desejavam se sair bem para colocar em primeiro plano a honra do grupo. Esse seria o primeiro passo para a consciência social que passou a acontecer de maneira espontânea, que se expressa no desenvolvimentos sucessivos de atividades. Essa associação das crianças em que se demonstrava o espírito de consciência social, foi denominada de “sociedade por coesão”.



No método Montessori, a sociedade coesa deve ser cultivada. É um mecanismo que existe na natureza da criança, mas que somente se desenvolve através da possibilidade de ser experimentado no meio ambiente, oferecendo dignidade às suas expressões individuais. Ela surge espontaneamente porque foi motivada para tal. Não se confunde com a sociedade organizada que governa as ações coletivas do homem e estes possuem consciência dos princípios normativos que os obriga a possuírem responsabilidades sociais recíprocas com consciência cívica moral.

3.4 A educação sensorial e a curiosidade científico-metodológico

O método Montessori apresenta uma importante perspectiva para que compreendamos sua abrangência holística do estudante. Diz respeito às atividades sensoriais a fim de que possam ser experimentadas como exercícios que desenvolvem o lado sensitivo do ser.

Esse aspecto pedagógico é também científico, como todos os fundamentos do método Montessori. Baseando-se nas pesquisas de Fechner, Weber e Wundt que queriam mensurar a sensibilidade existente em indivíduos normais detentores de um mínimo de estímulos. Também considera a importância dos estudos de Itard sobre materiais que estimulava a audição de surdos-mudos e ajudariam a desenvolver a inteligência. Para isso desenvolveu semelhantemente a esses pesquisadores, material sensorial para avaliar as reações sensitivas humanas, sem valorizar a mensuração como medida absoluta do conjunto.

A maneira de conhecer e perceber estímulos, segundo Montessori (2017, p. 191) é uma qualidade natural que não está submissa a conhecimentos, aos exercícios metódicos do espírito ou submissa aos conhecimentos intelectuais. As diferenças individuais são caracteres devidos à natureza que produz homens mais ou menos sensíveis.

Assim, a educação dos sentidos proposta no método Montessori afina a percepção das diferenças dos estímulos, por meio de exercícios repetidos. Os exercícios favorecem as crianças normais a estimular distinção de cores, formas, tamanhos e sons para verificação da acuidade auditiva de crianças surdas.

A importância da educação dos sentidos está diretamente relacionada ao desenvolvimento psíquico da criança que experimentando exercícios sensoriais que devem avivar sua relação com o meio, para avivar a consciência com a realidade exterior.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando o Modelo Extracurricular de Renzulli, verificamos como o de Tipo III é o que esse autor admite ter tido influência da pedagógica de Montessori, entre outros. Isso significa que o método de Renzulli, apresenta o respeito ao tema de investigação do estudante superdotado, a partir da pedagogia montessoriana que enfatiza a autonomia e liberdade de escolha para trabalhar com os temas.

Um segundo aspecto diz respeito ao fato de que o superdotado precisa considerar sua aprendizagem como tarefa individualizada e social ao mesmo tempo, para que sua inteligência tenha por objetivo a cooperação social. Deve-se trabalhar com o superdotado a partir de uma metodologia individualizada a respeito dos temas que são seus pontos fortes nas dimensões de sua inteligência, colocando a perspectiva de desenvolver trabalhos em equipe.

A aplicação do Modelo de Enriquecimento Escolar criado por Renzulli inclui todos os estudantes da escola. Neste modelo os superdotados vão emergindo através de seu envolvimento. Se a identificação de superdotados não se objetiva no ensino superior, é urgente o uso de metodologias que o incluam.

Finalmente a educação dos sentidos proposta por Montessori é um importante aspecto ao desenvolvimento de superdotados com algum problema de deficiência física, como no caso dos superdotados surdos-mudos. Enriquecer o sentido sensorial das experiências cognitivas, deve ser uma condição que merece a atenção de todos. O desenvolvimento das artes plásticas, o uso da musicalidade e do audiovisual deve fazer parte do atual da filosofia montessoriana.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Talida de. Montessori: o tempo o faz cada vez mais atual. *Perspectiva, Revista do Centro de Educação da UFSC*, Florianópolis, Santa Catarina v. 1, n. 2 (1984), p. 9-19. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8857>. Acessado em 03 de agosto de 2021.

BOURDIEU, Pierre. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 7ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



CRISTIANO, A.; CONTE, E.; MARCHESE, E. O método Montessori na educação e as novas formas de sociabilidade.

DURKKEIM, Émile. *Educação e sociologia*. Lisboa, Portugal: edições 70, 2007.

LIMA, Denise Maria de Matos Pereira. O professor universitário frente às estratégias de identificação e atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação. Curitiba, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor em Educação, Universidade Federal do Paraná. http://www.ppge.ufpr.br/teses/M11_DeniseMatosPereiraLima.pdf. Acesso em 31/08/2021.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

MONTESSORI, Maria. *A criança*. 2ed. Rio de Janeiro: Nórdica, s/d.

_____. *Mente absorvente*. Rio de Janeiro: Nórdica, s/d.

_____. *Formação do homem*. 2 ed. Rio de Janeiro: Portugália, s/d.

_____. *Em família*. Rio de Janeiro: Nórdica, s/d.

_____. *A descoberta da criança: pedagogia científica*. Campinas, SP: Kirion, 2017.

PÉREZ, Susana G. P. B.; FREITAS, Soraia N. *Manual de identificação de Altas Habilidades/Superdotação*. Guarapuava (PR), APPREHENDERE, 2016.

PÉREZ, Susana Graciela P.B.; FREITAS, Soraia Napoleão. Estado do conhecimento na área de altas habilidades/superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas. In: 32ª Reunião da ANPED: Sociedade, cultura e educação: novas regulações?. 2009, Caxambu/MG. *Anais da 32ª Reunião Anual da ANPED Sociedade, cultura e educação: novas regulações?*. Caxambu/MG: Editora da ANPED, 2009. v.01, p. 01-17. Disponível em <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5514--Int.pdf>. Acessado em 16 de abril de 2021.

RENZULLI, J.S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a produtividade criativa. In: VIRGOLIM, Ângela M. R.; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (Org.). *Altas habilidades, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar*. Campinas (SP): Papirus, 2014.

_____. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Revista Educação*, Porto Alegre, Ano XXVII, n. 1, jan./abr. 2004.

Disponível em: <http://www.revistaeletronica.pucsrs.br/teo//ojs/index.php/faced/article/view/375>.

Acessado em 10 de abril de 2021.

SILVESTREIN, Patrícia. Método Montessori e inclusão escolar: articulações possíveis. Monografia (Curso de Especialização) PPGE da Faculdade de Educação da UFRGS, 2012. Disponível em: <https://>



www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/69876/000875131.pdf. Acessado em 03 de maio de 2021

TEZZARI, Mauren L. *Educação especial e ação docente: da medicina à educação*. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, UFRGS, 2009. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/21389>
Acessado em: 05 de maio de 2021.



O PROCESSO DA SIGNIFICAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS.

Suellym Fernanda Opolz¹

Resumo: Este trabalho aborda o tema letramento na educação bilíngue para surdos. Isto porque, é necessário compreender que a aprendizagem da leitura e escrita em Português brasileiro, para o educando surdo, ocorrerá na perspectiva de uma segunda Língua - na modalidade bilíngue (Libras/Português). Através de pesquisa, prática e reflexão, este trabalho tem por objetivo demonstrar a importância do letramento como ferramenta efetiva nos anos iniciais do ensino fundamental, na educação bilíngue para surdos. Diante de experiências práticas de letramento - contextualizadas por eixos temáticos e sequências didáticas interdisciplinares- propõem-se uma reflexão sobre ensino e aprendizagem de português para alunos surdos. Assim, podemos demonstrar que a leitura e a escrita precisam ter função: estar relacionado com contexto cultural e social do aluno surdo, apresentando significação. Isto porque, ler e escrever são habilidades que permitem ao aluno ampliar seu conhecimento de mundo e contextualizar suas aprendizagens - oportunizando maior autonomia e qualidade de vida.

Palavras-chave: Educação bilíngue de surdos. Letramento. Prática Pedagógica.

The process of significance and contextualization of literacy in bilingual education for the deaf

Abstract: This work addresses the theme of literacy in bilingual education for the deaf. This is because it is necessary to understand that learning to read and write in Brazilian Portuguese, for the deaf student, will occur from the perspective of a second language - in the bilingual modality (Libras/Portuguese). Through research, practice and reflection, this work aims to demonstrate the importance of literacy as an effective tool in the early years of elementary school, in bilingual education for the deaf. Faced with practical experiences in literacy - contextualized by thematic axes and interdisciplinary didactic sequences - a reflection on teaching and learning Portuguese for deaf students is proposed. Thus, we can demonstrate that reading and writing need to have a function: to be related to the deaf student's cultural and social context, presenting meaning. This is because reading and writing are skills that allow students to expand their knowledge of the world and contextualize their learning - providing greater autonomy and quality of life

Keywords : Bilingual education for the deaf. Literacy. Pedagogical Practice.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná- UFPR. Professora da Educação Básica do Município de São José dos Pinhais -PR. Contato : suopolz@gmail.com



Na prática pedagógica, ações significativas, ancoradas em vivências marcantes e experiências docentes e discentes, produzem reflexões e despertam consciência e análises sobre o processo de aprendizagem. Então, é necessário refletir: como o aluno surdo aprende a ler e escrever, se não possui processamento auditivo necessário, para se apropriar do sistema de escrita alfabética? Esta reflexão é necessária, pois a metodologia referencial para o ensino da leitura e da escrita, é o modelo áudio oral – via fonética. Então aprendizado do aluno surdo torna-se defasado.

Isto porque, uma metodologia voltada para configuração áudio oral da língua escrita, não considera o canal de aprendizagem do aluno surdo, que é visual /espacial e de interação. Então, quando o ensino ocorre em um cenário escolar sistemático áudio oral, a aprendizagem do aluno surdo fica descontextualizada, prejudicada pela falta de vivências e significados.

Portanto, não se pode caracterizar a surdez pelo aspecto clínico de perda auditiva, configurando a ausência de audição como doença. É necessário compreender a surdez pelo seu caráter linguístico, cultural – possibilitando ao aluno surdo a valorização e respeito à sua identidade. Nesse sentido, Lopes (2007, p. 09) recomenda

(...) proponho olhar a surdez de outro lugar que não o da deficiência, mas o da diferença cultural. Não nego a falta de audição do corpo surdo, porém desloco meu olhar para os que os próprios surdos dizem de si, quando articulados e engajados na luta por seus direitos de se verem e de quererem ser vistos como sujeitos surdos, e não como sujeitos com surdez.

Além disso, Sá (2002, p.96) destaca que “identidade surda (...) refere-se a maneira como os surdos definem a si mesmos, ou seja: de uma forma cultural, linguística.

Diante deste contexto, torna-se fundamental considerar na aprendizagem de língua Portuguesa ao aluno surdo, as diferenças culturais e delimitar as reais especificidades e diversidades relativas à surdez – sendo que “a comunidade surda apresenta uma cultura própria que deve ser respeitada e cultivada.” (QUADROS,1997 p.28).

Quando se fala em cultura surda, ela corresponde muito além de experiência visual e espacial. Cultura surda representa o processo de pensamento, uma forma estrutural, relativa e vivência de pensar e agir no mundo – que se transforma num processo de identidade.

Por isso, é importante averiguar uma metodologia efetiva para estimular aos educandos surdos a leitura e a escrita. Isto porque, a linguagem escrita é um fator cultural, que é observada, visivelmente



discriminada – e assim, é necessário ser contextualizada e significada. Além disso, aprender a ler e escrever está relacionado também com a interação da criança ao uso social da linguagem escrita, o que denominamos letramento.

Diante desse contexto, considera-se que a aprendizagem da leitura e da escrita em português brasileiro, para o aluno surdo, ocorrerá na perspectiva de uma segunda língua, numa modalidade bilíngue (Libras/Português). Tal aprendizado precisa ser desenvolvido desde os primeiros anos do ensino fundamental, no que corresponde ao ciclo de alfabetização, apresentando inclusive a necessidade de uma educação integral e interdisciplinar, condicionando uma educação bilíngue de qualidade, que contextualize, signifique e possibilite ao aluno surdo o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Torna-se então, importante refletir sobre estas especificidades no processo de aprendizagem, e pesquisar uma prática efetiva para estimular aos educandos surdos na leitura e escrita. Ou seja: a criança surda brasileira possui as mesmas capacidades de aprender o Português na modalidade escrita em perspectiva de segunda língua, como a criança ouvinte nascida no Brasil possui capacidades de aprender a ler e a escrever em inglês, francês.

Entretanto, é um processo de aprendizado complexo, que precisa ser sistematizado, organizado em acordo com o desenvolvimento neurolinguístico do aluno, mas que é possível mediante uma prática pedagógica que envolva o conhecimento de mundo do educando surdo e aborde a funcionalidade social da palavra escrita. Conforme destaca Fernandes (2008, p.12):

Conscientizemo-nos que a constituição dos sentidos na escrita pelos estudantes surdos decorrerá de processos simbólicos visuais e não auditivos. Aprender o português, nesse sentido, demanda um processo de natureza cognitiva (para o surdo) e metodológica (para o professor) que difere totalmente dos princípios que a literatura na área do ensino de português como língua materna tem sistematizado.

Além disso, aprender ler e escrever está relacionado também com a interação da criança ao uso social da linguagem escrita - o que denominamos letramento. Porque

Letramento é o estado daquele que não só sabe ler e escrever, mas que também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita, e que, ao se tornar letrado, muda seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 17).



Contudo, despertar o interesse dos educandos surdos para uma segunda língua – no caso o Português Brasileiro na modalidade escrita – é um desafio, tanto de ensino quanto de aprendizagem, porque é preciso que o professor, sendo mediador, demonstre a importância e a necessidade de aprender ler e escrever. Assim

(...) quanto mais uma criança parece estar com dificuldade, mais o pedagogo deve se mostrar atento ao caráter verdadeiramente funcional das situações de aprendizagem, reduzindo sensivelmente as intervenções de ensino que não se justificam. (FOUCAMBERT, 2008, p.128).

Percebe-se então, que os alunos surdos precisam ser instigados a ler para que não se tornem dependentes de imagens ou figuras para compreender o enunciado escrito. O primordial é contextualizar sobre o texto, explorar hipóteses sobre os sentidos e intencionalidades que estão inseridos no contexto.

A prática de letramento: reflexões no contexto de uma escola bilíngue para surdos.

A prática pedagógica possui grande dinamismo, correspondendo a uma variedade de experiências que não podem ser previstas e delimitadas em concepções teóricas. São inúmeras vivências e interações que ocorrem numa sala de aula, revelando o verdadeiro processo e os desafios, tanto da aprendizagem, quanto do ensino. Isto porque, é na prática pedagógica que pensamento e ação constituem-se numa práxis de transformação, apresentando caminhos e sentidos para o processo educativo. Por isso é fundamental refletir sobre a teoria e prática de ensino, sobre metodologias e ações significativas que ocorrem dentro do cenário escolar.

Nesta perspectiva, é importante observar a ação pedagógica referente ao letramento, destacando quais as interações que ocorrem no espaço de sala de aula entre aluno e o texto, entre aluno e aluno, entre o professor e o texto, e entre o professor e o aluno. Então, para uma maior significação da prática de letramento pelo aluno surdos, organizamos sistematização pelas seguintes etapas: narrativa, leitura e interpretação, produção, expressão.

Na **etapa narrativa**, há abordagem do conhecimento prévio do aluno diante o tema gerador proposto pelo professor (ou proposto até mesmo pela turma, conforme contextos de interesse). Isto é, nesta etapa, o aluno é estimulado a expressar, através da Libras (L1) o que conhece, o que desperta se interesse sobre determinado tema. Tais temas, podem ser os mais diversos possíveis, como por



exemplo, abordando alguns conteúdos escolares - ecologia, arte, alimentação saudável, animais; literatura universal – contos de Andersen, Grimm, fabulas, folclore brasileiro; atualidades – olimpíadas, copa do mundo, pandemia; ou até mesmo temáticas de interesse infanto-juvenil, como personagens de quadrinhos, games filmes.

Além disso, como critério de definição da escolha do tema, consideramos também a faixa etária da turma. No primeiro e segundo ano do ensino fundamental, com alunos de idade entre 6 a 8 anos, podemos definir temas relacionados ao cotidiano que despertem a curiosidade e a argumentação, em que a criança tenha oportunidade de expor suas experiências. Além disso, podemos nos valer dos contos de fada que despertam o imaginário e a narrativa infantil. Isto porque, nesta faixa etária, ainda é presente o processo simbólico, onde a criança dramatiza o que vivencia, sendo um importante estímulo para o início do desenvolvimento da leitura e elaboração de hipóteses sobre a escrita. Já no, que corresponde a faixa etária de 8 a 9 anos, temas que abordem a interdisciplinaridade, envolvendo o espaço histórico e geográfico do aluno são significativos. Em faixa etária entre 10 a 11 anos, um importante disparador são assuntos da atualidade, como tecnologias e informação, ecologia e inclusive a história de educação de surdos, abordando conhecimentos sociais e despertando análise crítica e argumentação. Os alunos se mostram envolvidos com temas sociais, e buscam argumentar, transcrevendo este argumento para a escrita.

Depois da etapa narrativa, onde o professor delimita o tema que será utilizado na sequência didática de letramento, inicia-se a **etapa da leitura**. Nesta etapa, o que os alunos expressaram em Libras, o professor como mediador será um escriba, transformando tema em textos. Assim, os alunos, como o conhecimento prévio já explorado em Libras, vão realizando uma leitura flutuante, identificando as palavras chaves dos textos. No primeiro e segundo ano do ensino fundamental, as palavras chaves iguais, são destacadas por cores iguais. Por exemplo: se no texto, a criança encontrar a palavra casa, ela irá pintar de verde a palavra gato de laranja...e por assim em diante Seguindo um processo de discriminação visual, conforme vai identificando palavras e realizando leituras. Para os alunos em nível mais avançado, partir do terceiro ano do ensino fundamental, podemos estabelecer um código de cores para estabelecer classificação de palavras: destacar no texto, em verde, as palavras referentes a lugares, em azul os verbos, destacar em rosa os substantivos comuns (objetos, animais entre outros) e destacar em laranja palavras referentes a pessoas ou personagens, substantivos



próprios. A cor amarela é utilizada para destacar a pontuação e o espaço entre as palavras. Já a cor o vermelha, utiliza-se para destacar o título e autor. O interessante é perceber que os alunos se mostram receptivos a leitura, porque eles já conhecem o assunto/temática que haverá no texto, através da etapa narrativa. Sendo assim, o texto central não precisa de ilustrações, destaques visuais, pois os alunos já criaram, através da narrativa, uma imagem mental do tema a ser abordado.

Após esta leitura e destaque de palavras chave, os alunos surdos, já compreendem as principais informações do texto. Por isso, podem ser inseridos na sequência didática, outros gêneros textuais, que abordem o mesmo tema do texto central (utilizado na etapa de leitura), iniciando assim a etapa de **interpretação**. Nesta etapa, podemos elaborar atividades como quebra cabeça de texto (tanto único por turma, quanto único para cada aluno), onde o texto, separado em parágrafos, precisa ser interpretado em contexto para assimilação da sequência lógica da narrativa, realizando assim a estruturação global do texto.

No que corresponde ainda à interpretação, além do quebra cabeça de texto, também podem ser realizadas atividades em que as crianças explorem causas e efeitos do enredo, envolvendo o pensamento abstrato e subjetivo, através de questões mediadas pela Libras e registradas através de desenho e escrita. Outro tipo de atividade que explora a leitura e interpretação, é a representação de frases relativas ao texto em desenhos. Ou seja, o aluno realiza a leitura de frases referentes ao texto e as interpreta através de desenhos. Além destas práticas descritas, outra atividade que explora tanto a leitura quanto a interpretação é a construção de mapas conceituais, que tem por objetivo organização e conexão de informações. Partindo da leitura ideovisual do texto central, é construído coletivamente um mapa conceitual, onde as principais informações/dados do texto são destacadas e relacionadas, realizando-se uma interpretação global. Entretanto, o mapa conceitual também pode ser utilizado na etapa narrativa, onde os conhecimentos prévios dos alunos sobre determinado tema são registrados em formato de palavras chaves/dados e as informações conectadas, para depois se transformar num texto central. Diante deste cenário, é possível perceber que durante a prática de letramento, a leitura é indissociável da interpretação. Isto porque, explorando o contexto da temática através da rota lexical de leitura, o aluno já vai atribuindo sentido ao que está lendo.

Referente à **prática de produção**, considera-se primeiramente que é uma prática que aborda a função social da escrita, ou seja, a intencionalidade, porque se escrevo algo, escrevo para alguém



ler. Então, desde o primeiro ano, a criança pode ser estimulada a produzir textos com a intenção de informar algo para a família, para o colega, para o professor. A imagem mental que ela tem sobre algo, pode ser representada por desenho, e este desenho pode ser explicado através de legendas, onde um verbo indica ação de um sujeito. Além disso, nesta faixa etária, também pode ser explorado a escrita com a intenção de registro: composição de listas e tabelas, anotação de dados pesquisados, como pesquisa de rótulos. Já nos anos seguintes de escolaridade, a criança surda pode desenvolver a escrita de pequenos textos, com a finalidade de informar e explicar determinado contexto. Ou seja, um conjunto de frases sobre determinado tema que esteja pesquisando/explorando. Nesta etapa de ensino, é incentivado que a criança surda explore e insira maiores detalhes sobre determinado assunto, partindo da escrita descritiva, adicionando ao verbo e ao sujeito, objetos que estabeleceram uma descrição completa. Também pode ser abordado na prática escrita, o uso social de bilhetes, mensagens em que o aluno compreenda para quem se destina e qual a finalidade. Depois, já no final do ensino fundamental I, o aluno surdo já está preparado para a escrita de textos curtos, descritivos e argumentativos, considerando um análise linguística e estudo de vocabulário mais estruturado conforme a faixa etária. Em outras palavras, o aluno surdo, neste período escolar, pode ser estimulado a expressar em forma de texto as ideias que vivencia. Além disso, pode representar, através da modalidade escrita da língua portuguesa, o argumento que manifesta em Libras.

Por exemplo, o aluno surdo, tendo entre 10 a 11 anos, já possui experiência linguística significativa em Libras para expressar sua opinião sobre escola, família, sobre o que vivenciou nas férias. Pode, inclusive, afirmar uma opinião consistente sobre educação de surdos e sobre identidade surda. Neste cenário, o aluno pode ser estimulado a expressar a opinião para o texto escrito, através de uma mediação significativa pela Libras. Em tal processo de mediação, é preciso considerar que a produção escrita precisa ser interessante e instigante para o aluno – ter uma intenção e não ser uma obrigação. É necessário considerar que o aluno ainda não possui todos os vocabulários necessários para desenvolver uma escrita fluente, mas que a intenção e esforço de expressar o pensamento descritivo e argumentativo para o texto escrito, precisa ser valorizado e reconhecido.

Assim, em qualquer fase de produção escrita, o aluno surdo precisa ter a disposição materiais impressos para pesquisa, pois ele pode não lembrar como se escreve a palavra, mas sabe onde encontra-la no texto. Também o professor precisa estar disponível, caso o aluno necessite de apoio



para escrever alguma palavra que ele ainda não sabe escrever, mas já atribui sentido ao sinal que utiliza para descrever. Além disso, o professor precisará estar consciente de que a produção escrita é um aprendizado complexo e gradual. Para escrever, o aluno surdo precisa acessar outros conhecimentos anteriores: narrativa, leitura, interpretação, análise linguística

Mas, mesmo com todo esse trabalho, vale destacar que dificilmente uma criança surda escreverá como uma criança ouvinte. No entanto, o trabalho com o letramento possibilita uma aproximação maior com a escrita de modo que suas produções se tornem mais eficientes em transmitir o que estão pensando ou em apresentar seus argumentos. Por isso, nesta primeira etapa do ensino fundamental não é essencial que a criança escreva certo, com total fluência. Mas que ela perceba que tem o poder de escrever, de passar para a língua escrita aquilo que expressa em Libras.

Em seguida, temos a **etapa de expressão**, que podemos considerar como exposição e conclusão da sequência didática realizada. Após a narrativa e das leituras, interpretação e produção escrita, os alunos possuem ampliação de conhecimento de mundo, que pode ser expressado através de exposições, tais como: produção de vídeo em Libras, apresentação em formato de palestra, confecção e exposição de painéis, cartazes, dramatização através de teatro ...entre outras atividades que os alunos estejam atuantes e tenham oportunidade de demonstrar o aprendizado.

Dessa forma, utilizando a Libras como ferramenta de mediação, o letramento torna-se significativo quando estruturado em sequências didáticas contextualizadas, que abordem o conhecimento de mundo do aluno surdo e considerem sua especificidade linguística e cultural. Assim, as sequências foram estruturadas em etapas como narrativa, leitura e interpretação, produção e expressão (exposição final), tendo um tema gerador, destacado em texto central. Tais etapas contemplam eixos de aprendizagem, como: leitura ideovisual, estudo de vocabulário, interpretação, análise linguística e produção textual, configurando dinâmicas tanto individuais quanto coletivas, que envolvam a descoberta do sentido da leitura e da escrita.

Além disso, abordando o conhecimento de mundo deste aluno, desperta seu interesse e o torna efetivo participante do processo de aprendizagem, construindo uma leitura e escrita significativas. E tal significação permite uma educação bilíngue qualitativa, promovendo referencial de identidade e autonomia. Isto é, a prática de letramento, quando organizada em etapas contextualizadas e



sequenciadas, utilizando como referencial o conhecimento de mundo, possibilita uma educação bilíngue mais significativa.

Referências

FERNANDES, Sueli de Fátima. **Letramento na educação bilíngue para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. In: FERNANDES, Maria Célia Lima; MARÇALO, Maria João; MICHELETTI, Guaraciaba (Org.). *A língua portuguesa no mundo*. São Paulo: FFLCH, 2008, p. 1-30. Disponível em: <https://simelp.fflch.usp.br/sites/simelp.fflch.usp.br/files/inline-files/S2706.pdf>

FOUCAMBERT, J. **Modos de ser leitor**. Tradução de Lúcia Peixoto Cherem e Suzete Bornatto. Curitiba: Editora UFPR, 2008

LOPES, Maura Corcine. ***Surdez e Educação***. Belo Horizonte, Autêntica, 2007.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

QUADROS, Reonice Müller de. ***Educação de Surdos; a aquisição da linguagem***. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

SÃ, Nidia Regina Limeira de. ***Cultura, Poder e Educação de Surdos***, Manaus, editora da Universidade Federal de Amazonas, 2002



PRÁTICAS CORPORAIS: CONTEXTOS NA INCLUSÃO SOCIAL

Ana Claudia Soares¹
Maristela Borin Busnello²

Resumo: O termo prática corporal tem sido operado dentro da lógica do campo teórico da Educação Física como movimento da cultura corporal sob diferentes abordagens, educação, lazer e saúde. De maneira geral, as práticas corporais representam a significação e o sentido às práticas e suas manifestações. A inclusão social por sua vez corresponde à ideia da busca por um diálogo de alternativas para oportunizar a equidade a todos, no caso das práticas corporais. Os consensos em torno das práticas corporais e a inclusão social decorre sobre a sua ideia de ampliar o campo de visão sob a ótica das inúmeras possibilidades que os sujeitos têm de manifestar sua cultura através do movimento corporal. Desconstruindo a preocupação exacerbada apenas sobre os efeitos fisiológicos, biológicos e orgânicos das atividades físicas e dos esportes, adentrando no campo das significações. Arquitetando as práticas corporais como importante signo linguístico de inclusão à vida.

Palavras-chave: Inclusão Social; Manifestações; Práticas Corporais; Significações e Sentidos.

Body Practices: contexts in social inclusion

Astract: The term body practices has been operated within the logic of the theoretical field of Physical Education as a movement of body culture under different approaches, education, leisure and health. In general, bodily practices represent the meaning and sense of practices and their manifestations. Social inclusion, in turn, corresponds to the idea of seeking a dialogue of alternatives to provide equity for all, in the case of bodily practices. The consensus around bodily practices and social inclusion is based on their idea of expanding the field of view from the perspective of the countless possibilities that subjects have to manifest their culture through body movement. Deconstructing the exacerbated concern only about the physiological, biological and organic effects of physical activities and sports, entering the field of meanings. Architecting bodily practices as an important linguistic sign of inclusion in life.

Keywords: Social Inclusion; Manifestations; Body Practices; Meanings and Senses.

A promoção da saúde vem expandindo sua abrangência e sendo contemplada nos mais diversos debates sobre saúde/doença no Brasil. A Política Nacional da Promoção da Saúde (PNPS) sintetiza essa proposição, inserindo entre outros eixos, as práticas corporais (PC) como alternativa abrangente no que tange a prevenção de doenças e promoção da saúde. Junto a essa

¹Residente de Educação Física do Programa de Residência Multiprofissional em Saúde da Família da Escola de Saúde Pública de Florianópolis (ESP). Florianópolis/SC. E-mail: ana.cs@sou.unijui.edu.br.

²Professora Doutora Colaboradora no Programa de Pós Graduação em Educação nas Ciências (UNIJUI). Ijuí/RS E-mail: marisb@unijui.edu.br.



representatividade, trouxe as PC de maneira geral a possibilidade da significação, proposição de sentido, do porquê praticar. Desafiando os sujeitos a pensar sobre a possibilidade de tornar-se autônomos e empoderados no que tange a escolha e permanências das PC na sua vida. Isso reporta a construção de um caminho de mudanças, seja elas de hábitos, busca da qualidade de vida ou da construção de valores e significados a partir das PC, levando em conta que essas escolhas podem emergir em diferentes formas e contextos, considerando as eventuais individualidades de cada um.

O termo PC, de modo geral, ainda se encontra em expansão, sendo empregado dentro da literatura acadêmica nos mais diferentes campos de ensino, [...] “humanidades, educação, educação física, estudos do lazer, saúde coletiva, nutrição, dentre outras (BRASIL, 2017, p. 77). Assim nos provoca vislumbrar sua alocação nos mais diversos contextos. Esse texto visa propor uma reflexão teórica sobre o entendimento das PC enquanto inclusão social, nos mais diversos cenários traçando verticalmente uma integração entre suas diversas formas de manifestação.

Práticas Corporais: um conjunto de manifestações

O termo PC tem sido operado dentro da lógica do campo teórico da Educação Física, representadas pelo movimento corporal. As práticas se constituem por técnicas em conjuntos articuladas a partir de um tempo histórico, sendo construídas por interações sociais com significados coletivos. São desenvolvidas subjetivamente e dialogam com as tradições nelas refletidas. Contempla-se com ou sem objetos, espaços, equipamentos e/ou materiais, são estruturadas em grande parte no tempo livre, com origem em qualquer ambiente.

A seguir a partir da contribuição de Gonzáles (2015, p. 139) são apresentadas, algumas conceituações alternativas de PC:

As **Práticas esportivas** são caracterizadas sob a comparação de um indivíduo ou grupo, as quais são conduzidas “[...] por um conjunto de regras institucionalizadas por organizações (associações, federações e confederações esportivas) [...]”, responsáveis por promover o desenvolvimento da modalidade e suas competições (GONZÁLEZ, 2003, p. 139). Os **jogos derivados** são aqueles que se desenvolvem essencialmente a partir das características dos esportes, porém, apresentam adaptações às regras, sejam elas em relação aos participantes, materiais, entre outros.



As **danças** são “práticas caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias” (GONZÁLEZ, 2015, p. 140). Esse conjunto de práticas “se desenvolvem em codificações particulares, historicamente constituídas, que permitem identificar movimentos e ritmos musicais peculiares associados a cada uma delas” e que por sua vez as configuram (GONZÁLEZ, 2015, p. 140). Em um leque do subconjunto das danças, estão as **práticas corporais expressivas**, que são similares às danças, porém, não apresentam codificações, evoluções e/ou coreografias, são desenvolvidas de maneira mais criativa (GONZÁLEZ, 2015).

Um subconjunto diverso e bastante conhecido culturalmente são os **exercícios físicos**. Estes que são caracterizados como alternativa para melhorar o rendimento, manter a condição física e/ou modificar a composição corporal. Esse tipo de prática se caracteriza por apresentar sessões planejadas de movimentos, articulando frequência e intensidade definidos (GONZÁLEZ, 2015). As **práticas corporais introspectivas**, também fazem parte da dinâmica das PC, caracterizadas como movimentos suaves, são determinadas pela postura, pela respiração e/ou exercícios conscientes, articulados para uma maior consciência corporal. São logicamente pensadas para absorver as sensações e sentidos a partir dos movimentos (GONZÁLEZ, 2015). As **lutas** também fazem parte do conjunto de PC. Essas são articuladas por disputas corporais com um oponente, a partir de técnicas, táticas e estratégias para causar desequilíbrio no oponente, configuram uma série de combinações entre ataque e defesa (GONZÁLEZ, 2015).

Os **jogos motores** reúnem aspectos tradicionais, populares e construídos. Eles operam com as ideias de abarcar atividades voluntárias exercidas em determinados limites de tempo e espaço, desenhados pela criação e adaptações de regras em coletividade. Ainda dentro dessas práticas existem **jogos construídos**, conhecidos como jogos cooperativos, voltados para o âmbito das interações sociais (GONZÁLEZ, 2015).

Outro tipo manifestação das PC são as **acrobacias**, essas que se apresentam como característica central, a relação permanente entre o equilíbrio e o desequilíbrio corporal, articulando força, agilidade e destreza (GONZÁLEZ, 2015). Os **jogos de malabar ou malabarismo** são PC milenar, articuladas nas destrezas de manipulação, arremesso em movimentos contínuos e encadeados (GONZÁLEZ, 2015).



Por último e não menos importante às **práticas corporais na natureza**. Práticas essas que são caracterizadas essencialmente pelos aspectos físicos da natureza, realizadas no meio natural com sensações de superação e aventura. Dentro dessas ainda existe também a **contemplação**, que são descritas com base na busca de um contato sensível, atento e refletido no meio natural (GONZÁLEZ, 2015). A partir das ideias acima apresentadas, as discussões a seguir buscam explorar a contribuição das PC no processo de inclusão social.

A inclusão social por meio da Educação Física

A Educação Física como os demais campos temáticos que permeiam a educação, assume o compromisso ético e social de atender as necessidades contemporâneas da atualidade. Uma dessas questões reflete sob a temática da inclusão social que dialoga, com os preceitos de uma ação cultural, social, política e pedagógica preocupada com o direito de todos de aprender, sem discriminação (BRASIL, 2008).

Sassaki (1997) caracteriza a inclusão social como um diálogo em que pessoas socialmente marginalizadas e a sociedade, visualizem alternativas para oportunizar a equidade á todos. Camargo (2017, p. 1) descreve a ideia que “a inclusão é um paradigma que se aplica aos mais variados espaços físicos e simbólicos [...] suas características são idiossincráticas reconhecidas e valorizadas. Por isto, participam efetivamente”.

No cenário das PC, essas ideias ganham espaço quando possibilitam a capacidade de articular significados e sentido aos sujeitos, propondo um estilo de vida ativo em um conjunto de representações culturais, históricas e sociais, quebrando os pressupostos de atividades programadas, fisiologicamente ativas, pré-estabelecidas e tornando-se praticas prazerosas e representativas.

As PC desenvolvem-se a partir da identidade do componente lúdico, o que demanda certa dinamicidade na sua construção. Entrelaçadas à um movimento corporal com os aspectos de agilidade e energia que potencializam o estabelecimento de relações de solidariedade e colaboração. Em geral, as PC se constituem de representações, a partir de ideais e conceitos produzidos social ou individualmente (SILVA; LAZZAROTTI e ANTUNES, 2014). Sendo assim, denotam enquanto manifestações sobre a ideia de singularidade e pluralidade de cada sujeito.

Ao instigar o pensar no sujeito, suas diferenças, limitações, condições econômicas e sociais, as PC se tornam significativas e multifatoriais. Em sua ludicidade, desconstroem a ideia de



programação das atividades físicas e dos esportes, reportando ares de praticidade. Tornando todo o momento, “momento” e todo o lugar, “lugar”, assim como toda a prática, representatividade.

Considerações Finais

As PC como possibilidade de inclusão social, ampliam o campo de visão sob a ótica das inúmeras possibilidades que os sujeitos têm de se manifestar corporal e culturalmente. Desconstruindo a ideia do movimento apenas com fins fisiológicos, adentrando em um campo das significações e arquitetando as PC como um signo linguístico de inclusão.

Praticar a manifestação do corpo através da cultura, da história e das experiências de vida dos sujeitos é torna-los sociais, partícipes do processo da inclusão, contribuindo para a construção de um mundo mais igualitário. As questões lúdicas emaranhadas no campo das PC, potencializam a sensação de liberdade, expande suas dimensões e contribui para a sua adesão. O que de maneira direta propicia a quebra de pré-conceitos sobre elas, agregando sentido no que tange a qualidade de vida, a saúde, o lazer e a educação das pessoas a partir de suas práticas independente dos objetivos que estejam por trás delas.

Referências

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Brasília-DF, 2008.

_____. **Relatório de Desenvolvimento Humano Nacional - Movimento é Vida: Atividades Físicas e Esportivas para Todas as Pessoas**: Brasília - DF, 2017.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. Ciênc. educ. (Bauru) [online]. 2017, vol.23, n.1, pp.1-6. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132017000100001&lng=en&nrm=iso>.

GONZÁLES, F. J. Práticas Corporais e o Sistema Único de Saúde: desafios para a intervenção profissional. In: GOMES, Ivan Marcelo; FRAGA, Alex Branco; CARVALHO, Yara Maria de. **Práticas Corporais no Campo da Saúde: uma política em formação**. Porto Alegre: RS, Ed. RedeUnida, 2015, pag. 135-162.

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

SILVA, A. M; LAZZAROTTI, A. F; ANTUNES, P. de C. Práticas Corporais. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí, RS. Ed. Unijuí, 2014. pag. 522-528.



PROCESSOS INCLUSIVOS NO PROGRAMA REDES DE DESENVOLVIMENTO EM HABILIDADES ACADÊMICAS

GIUSTI, Patricia Haertel – UCPel¹
ASSUMPÇÃO, Ieda Lourdes Gomes de – UCPel²

Resumo: Os processos inclusivos no contexto do programa institucional redes de desenvolvimento em habilidades acadêmicas (ReDHAc) são ações pensadas por um grupo de profissionais que compõem a comissão executiva designada em portaria, da Universidade, com a indicação do Reitor para operacionalizar demandas acadêmicas. O referido programa _ ReDHAc _ foi gerido para possibilitar e oportunizar o pertencimento e o protagonismo acadêmico considerando o atendimento aos dispositivos legais no que refere à inclusão e ao nivelamento. Para isso, toma como referência teórica os princípios anunciados no Projeto Pedagógico Institucional- PPI, que dialogam com a Pedagogia Universitária, e, esta, se traduz na Política de Ensino, de Pesquisa e de Extensão da Universidade, se corporificando na(s) identidade(s) UCPel. Para a efetivação desta(s) identidade(s), pressupõem-se o engajamento, o pertencimento, e o protagonismo acadêmico por meio de processos descritos em planos de atenção ao aluno. Estes, são elaborados por uma equipe multiprofissional, a cada semestre letivo, com o objetivo de potencializar a inclusão no sentido do empoderamento, da autonomia e da autogestão dos estudantes. O programa abarca dois projetos de atenção ao aluno: o projeto de nivelamento e o projeto de inclusão, que se constituem de um processo permanente de diálogo e acolhimento da diferença.

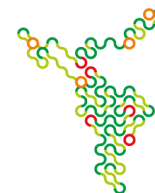
Palavras-chave: Pedagogia Universitária; processos inclusivos; inclusão; nivelamento; acolhimento

Inclusive process in the program networks of the development in academic skill – ReDHAc

Abstract: The inclusive processes in the context of the institutional program networks of development in academic skills (ReDHAc) are actions thought by a group of professionals who make up the executive committee designated in ordinance, of the University, with the indication of the Rector to operationalize academic demands. The aforementioned program _ ReDHAc _ was managed to enable the reception and academic empowerment considering compliance with legal provisions with regard to inclusion and leveling. For this, it takes as theoretical reference the principles announced in the Institutional Pedagogical Project - PPI, which dialogue with university pedagogy, and this translates into the Teaching, Research and Extension Policy of the University, performing in the identity(s) UCPel. For the realization of this identity(s), academic engagement and belonging are assumed through processes described in student care plans. These are prepared by a multidisciplinary team, each semester of the academic year, with the objective of enhancing inclusion in the sense of empowerment, autonomy and self-management of students. The program includes two projects of

¹ Pró-Reitora Acadêmica da Universidade Católica de Pelotas, Pelotas/RS, Brasil.

² Docente do Instituto Superior de Formação Humanística da Pró-Reitoria Acadêmica da Universidade Católica de Pelotas, Pelotas/RS, Brasil.



attention to the student: the leveling project and the inclusion project, which constitute permanent processes of dialogue and acceptance of difference.

Key words: University pedagogy; inclusive process, inclusion, leveling, reception.

Introdução

O ensino universitário tem convivido com uma evidência paradoxal: a necessidade cada vez mais ampliada e urgente de apropriar-se de sua responsabilidade social, em especial no que tange à formação de perfis profissionais aptos a exercer sua cidadania e sensibilidade ética e estética; e o simultâneo e desconcertante desempenho dos acadêmicos em relação às habilidades cognitivo-sociais indispensáveis à satisfação do protagonismo social. De um lado, cabe destacar, no universo acadêmico, as estatísticas de insucesso nas múltiplas habilidades discentes. De outro, os pressupostos preconizados nas diferentes Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação e aferidas nos principais exames nacionais (ENEM e ENADE) sinalizam a necessidade de superação de tal contrassenso no que tange o processo de construção/formação dos sujeitos aprendentes. Nesta perspectiva, a Universidade Católica de Pelotas por meio de programas de aperfeiçoamento docente e de formação continuada, com ênfase na pesquisa e em práticas extensionistas, procura caminhos para a superação de tais desafios. No entanto, percebe-se ainda a necessidade de incrementar situações educacionais que, ao confrontar o aluno com desafios significativos, sejam capazes de promover sua autonomia e mobilidade intelectual, com vistas a novos patamares de excelência acadêmica. Nesse sentido, emerge o Programa Institucional Redes de Desenvolvimento de Habilidades Acadêmicas (ReDHAc), a fim de oportunizar outros espaços de ensino e aprendizagem aos educandos com ou sem deficiências.

Estes espaços educacionais sinalizam na direção de uma pedagogia cultural/relacional à luz da epistemologia da complexidade com viés sociointeracionista, alicerçando-se em duas grandes correntes do ponto de vista do paradigma educacional emergente (Santos, 2009, p.20): **i)** a aposta na diversidade de perfis cognitivos, enfatizando-se a ideia de promoção e elevação de níveis de excelência acadêmica em superação ao paradigma da “ausência de”, típico das ciências educacionais da modernidade com seus modelos diagnósticos duais, binários (possui/não possui) e quantitativos e suas decorrentes intervenções didáticas prescritivas; **ii)** a utilização de mediações didáticas na perspectiva da decolonialidade (Walsh, 2013), que possibilitem o empoderamento dos sujeitos



invisibilizados, por meio de estratégias de aprendizagem ativas e colaborativas, ratificando os princípios institucionais, bem como reforçando as concepções de conhecimento vinculadas a estudos epistemológicos que apontam para a aprendizagem significativa e para o mecanismo cognitivo da reconstrução mediada.

Fundamentação teórica

Como fundamentação teórica, seguimos os princípios acadêmico-educacionais preconizados no Projeto Pedagógico Institucional, traduzidos na alteridade, ética e solidariedade, com ênfase na concepção decolonial de educação, nos valores ético-cristãos e humanísticos, na visão científica, na capacidade e disposição para o autoaperfeiçoamento, na compreensão das diferenças, na acolhida, na justiça e na equanimidade. Para tanto, observa-se a essência da Universidade como instituição filantrópica, comunitária e católica que

[...] assume o compromisso com a sociedade em formar sujeitos imbuídos de valores ético-cristãos-humanísticos e que decorram de uma educação emancipatória voltada para três dimensões fundamentais de Educação, que são a *Educação para o Trabalho e para a Cidadania*, *Educação para a Inovação* e *Educação para a Comunidade*. (UCPel/PPI, 2017 p. 33)

Nesta direção, busca-se a convergência com a formação do Sujeito UCPel com a oportunidade/possibilidade de pertencimento e de protagonismo acadêmico na utilização de recursos por meio de mediações didáticas potentes, tais como: metodologias ativas, sala de recursos e tecnologias assistivas. Estas subsidiam as trajetórias acadêmicas, no desenvolvimento de suas performances; que os tornem aptos a empreender no mundo do trabalho;

[...] a acompanhar a evolução científica e tecnológica da sua área de atuação, para transformar e inovar a realidade e construir uma sociedade fraterna, solidária e justa. Espera-se, do mesmo modo, que seja educado para a cidadania, atento às necessidades da comunidade e aberto ao diálogo e ao trabalho colaborativo, destacando-se como um profissional reflexivo, autônomo e crítico, constituindo-se no sujeito com a identidade UCPel. (UCPel/PPI, 2017 p. 34)

A Política de Ensino da universidade dialoga com tudo que já foi dito, pois assume o compromisso com a formação da *pessoa humana* voltada à *Educação para a Cidadania e para o Trabalho*

[...] entende-se que por meio de uma Educação Cidadã (entendendo a educação como elemento gerador de novas formas de concepção de mundo) pode-se possibilitar o



empoderamento aos sujeitos para que assumam um papel crítico frente à sociedade, oportunizando condições transformadoras da realidade. O papel transformador (dessa educação) incide na gestação de novas formas de agir e na capacidade de resolver problemas, na perspectiva de protagonizar a diferença em um mundo em permanente transformação. Nessa concepção, há respeito à individualidade e à pluralidade de ideias, já que todos produzem conhecimentos e todos aprendem juntos. (UCPel/PPI, 2017 p.35)

Desta maneira, o compromisso com a formação da pessoa humana está implicado no empoderamento acadêmico que se performa na atitude de pertencimento e protagonismo na medida em que os sujeitos assumem papéis no movimento de transformação pessoal e social.

Procedimentos metodológicos

Para dar conta do marco teórico, considera-se o elenco de metodologias, como as vivências das concepções de conhecimento subjacentes aos princípios acadêmicos, bem como dos compromissos de qualidade assumidos pela Instituição que considera os seguintes fundamentos: o perfil epistemológico, a função social da Instituição e o paradigma da complexidade.

A respeito do perfil epistemológico da instituição, está sob um viés marcadamente sociointeracionista (Malheiros, 2019 p.21), com destaque à reconstrução de saberes por sujeitos protagonistas, conforme revela o PPI, “O binômio ensino-aprendizagem, com ênfase no segundo termo, caracteriza a função essencial da Instituição”. (UCPel/PPI, 2017 p. 8).

No âmbito do compromisso com a função social da Universidade, concebida como entidade católica, alicerça-se profundamente aos princípios de fraternidade, alteridade e ética, ensejando, portanto, a adoção de práticas colaborativas, de caráter solidário e democrático. Já o paradigma da complexidade/decolonial, supõe o atendimento do fenômeno educacional e das decorrentes intervenções pedagógicas como situações multidimensionais e, portanto, mobilizadoras de variados saberes em inter-relação. Trata-se, como propõe Morin (2005), de

[...] convidar a pensar-se na complexidade. Não é dar a receita que fecharia o real numa caixa, é fortalecer-nos na luta contra a doença do intelecto – o idealismo – que crê que o real se pode deixar fechar na ideia e que acaba por considerar o mapa como território [...] (MORIN, 2005, p. 140)

Pensar na perspectiva de Morin é olhar diferente para a crença prescritiva, fechada que não dialoga com o real; é pensar na linha da decolonialidade, é refletir sobre a práxis; é aprender a lidar com o desafio que é a imprevisibilidade no contexto educacional. “Não se elimina a incerteza,



negocia-se com ela. ” (Morin, 2015, p. 51). Considera-se o desafio do imprevisível apontando/negociando com as mediações didáticas performadas em práticas pedagógicas.

Deste modo, postos os princípios básicos do programa, elencam-se os processos inclusivos, as mediações didáticas que são viabilizadas pelos seguintes indicadores metodológicos (sugestões que refletem e sinalizam trilhas à prática pedagógica): a) Protagonismo dos sujeitos aprendentes; b) Reflexividade como base das ações formativas; c) Ênfase à pesquisa: *aprender a aprender*; d) Atuação do formador como *mediador*; e) Aposta na autonomia intelectual; f) Valorização da *compreensão* em detrimento da reprodução; g) Comprometimento com o *ser-para-o-outro* na ação formativa; h) Consideração da diversidade na busca da formação inclusiva; i) Ênfase na aprendizagem colaborativa; j) Ênfase no saber pensar para saber intervir (Demo; 2000,p.20); k) Superação das dicotomias clássicas do Paradigma da Modernidade: teoria/prática, racionalidade/intuição, individual/social, conhecimento do senso comum/conhecimento científico, sujeito/objeto, dentre outras. l) Abertura ao inusitado, pela transposição da tradição prescritiva no trabalho pedagógico.

Portanto, os indicadores metodológicos são observados na operacionalização das atividades, por meio das mediações didáticas em dois projetos de atenção aos acadêmicos, o nivelamento e a inclusão. Estes ocorrem em planos de ação, elaborados por uma equipe interprofissional, a cada semestre letivo com o objetivo de potencializar a autonomia e o protagonismo dos estudantes.

O aluno chega à universidade com defasagens nos conhecimentos mínimos tratados pela escolarização anterior e necessitam dar seguimento a novas aprendizagens específicas para a formação profissional. O nivelamento é uma exigência orientada no instrumento de avaliação de cursos de graduação do INEP/MEC de outubro de 2017 como “parte do apoio previsto que a IES e/ou seus cursos disponibilizam para os alunos ingressantes, com o objetivo de sanar dificuldades encontradas no acompanhamento de Unidades Curriculares”. Na UCPel, além dos ingressantes, todos os alunos são convidados a participar das atividades do projeto. Sendo assim, no contexto do nivelamento, ofertam-se estratégias didático-pedagógicas de aprendizagem ativa que visam o protagonismo e autonomia, com a finalidade de estimular a performance acadêmica dos estudantes. Já na proposta de inclusão, destinada aos acadêmicos que apresentam laudos comprovando a



deficiência ou limitação, a equipe executora do ReDHAc desenvolve propostas de atendimento individualizado, a fim de intensificar o pertencimento e o protagonismo acadêmico.

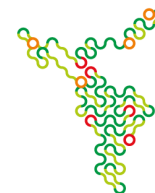
Resultados e Considerações Finais

Podemos apontar como resultado parcial, nos últimos anos, o engajamento e o sentimento de pertença dos acadêmicos envolvidos diretamente no programa de nivelamento. As atividades de nivelamentos apontam na direção do engajamento e pertencimento quando os acadêmicos enunciam formas de empoderamento e protagonismo do antes e depois da participação do projeto.

Ainda, na perspectiva inclusiva dos acadêmicos, destacamos como *case* de sucesso a conclusão do curso de graduação de uma aluna cega. A mesma externalizou sobre a importância do acompanhamento e do apoio da equipe do programa para o êxito em sua formação. Referiu, ainda que foi acolhida do início ao fim do curso. No ingresso desta discente na IES, o grupo do ReDHAc manifestou acuidade e atenção com o pertencimento e o protagonismo da acadêmica, bem como buscou parceria com a Escola Louis Braille (Escola Especial para Deficientes Visuais). Esta parceria possibilitou a acessibilidade metodológica e instrumental para o desenvolvimento das suas múltiplas habilidades. Para este processo de inclusão, foi realizada uma formação para a sensibilização e interação com os colegas e docentes que compartilhavam a vida acadêmica da aluna. Esta discente cega foi colega de uma estudante surda, fato que proporcionou uma imersão dos professores, com apoio da equipe do ReDHAc, em buscar mediações didáticas que pudessem proporcionar estratégias de ensino e aprendizagem diferenciadas, para atender as expectativas de ambas sem perder de vista ou excluir o restante da turma.

Outro caso relevante a ser destacado, refere-se à inserção de um discente com T21, síndrome down no contexto acadêmico. Este foi acompanhado pela equipe do programa, por intermédio da Resolução interna da universidade, nº 355, “Regulamento de Apoio ao Estudante com Deficiência, 2017”, assegurando o direito a mediações didáticas, planos de ensino adaptados, orientações metodológicas e pedagógicas aos docentes do curso, tempo estendido para realização das atividades, acompanhamentos/escutas aos familiares e monitoria inclusiva; colaborando, para o término do curso de graduação.

As mediações didáticas operadas no ReDHAc vem sendo e se constituindo como um marco fundamental neste processo de pertencimento e protagonismo acadêmico. Esta iniciativa



integrou um empreendimento institucional ancorado nos princípios anunciados no Projeto Pedagógico Institucional (PPI, 2017) e nas metas objetivamente delimitadas no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2013), tendo como foco o fim precípua de todo o trabalho universitário: a promoção da aprendizagem. Tendo em vista a complexidade peculiar do fenômeno da aprendizagem e dos eventuais problemas a ele relacionados, entendeu-se como fundamental a mobilização de diferentes saberes para dar conta de diagnósticos razoáveis e, *a posteriori*, de intervenções pertinentes e eficazes. Nessa perspectiva, se apresentou a proposição de estratégias educacionais baseadas na crença epistemológica da complexidade, lembrando a metáfora de rede para caracterizar um conjunto de intervenções educativas evocadas no desenvolvimento de performances cognitivo-sociais dos acadêmicos. A potência do programa está na atenção constante da equipe em reinventar e aprender para operar em cada situação singular. Portanto, o aprendizado não cessa, somos todos atores e autores deste processo acadêmico de mediações didáticas que encaminhem tanto para os alunos como para os docentes ao protagonismo e ao pertencimento da/na Universidade Católica de Pelotas.

Referências

DEMO, Pedro. **Saber pensar**. São Paulo: Cortez - Instituto Paulo Freire, 2000.

_____. **Conhecer & aprender**: sabedoria dos limites e desafios. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Didática Geral**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. **Ciência com consciência**. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015.

SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as ciências**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2009

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Pelotas: EDUCAT, 2013.



_____. **Projeto Pedagógico Institucional**. Pelotas: EDUCAT, 2017

_____. **Resolução nº 355 de 2017**. Pelotas, RS. 2017.

WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. 553 p.

_____. *Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver*. In: CANDAU, V. M. F. (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. *Colonialidade e Pedagogia Decolonial: para pensar uma educação outra*. *Arquivos Analíticos de políticas educativas, Arizona*, v. 26, n. 83, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/1014507/epaa.26>.



TECNOLOGIA ASSISTIVA: COMPREENSÕES DE BACHARÉIS EM ENGENHARIA QUE ATUAM COMO DOCENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Bruna Savi Tonelli¹
Ivani Cristina Voos²
Bruno José de Sousa³

Resumo: Esta pesquisa teve como objetivo principal elencar as compreensões de bacharéis em Engenharia que atuam como docentes da Educação Profissional e Tecnológica acerca da Tecnologia Assistiva a fim de contribuir com o aprimoramento no que se refere à atuação didático-pedagógica com estudantes usuários da referida tecnologia. A pesquisa teve natureza qualitativa e utilizou questionários com questões abertas e fechadas como instrumento de coleta de dados. A análise das compreensões se deu a partir das narrativas escritas nos questionários aplicados com oito professores bacharéis. A Análise Textual Discursiva foi escolhida como o instrumento de análise da qual emergiram duas categorias de discussão: Perfil do docente bacharel em Engenharia no trabalho pedagógico com o usuário de Tecnologia Assistiva e Docentes bacharéis em Engenharia: Implicações para a atuação pedagógica com o estudante usuário de Tecnologia Assistiva. A pesquisa revela distanciamento dos professores acerca da temática Tecnologia Assistiva e lacunas em suas atuações com alunos com deficiência.

Palavras-chave: Tecnologia Assistiva. Educação Especial. Formação pedagógica.

Assistive Technology: comprehension of bachelors of Engineering performing as teachers of professional and technological education

Astract: This research had as a main objective to elect the comprehensions of holders of a BA in Engineering that work as professors in the area of Professional and Technological Education about the Assistive Technology in order to contribute with the improvement in what it refers to the didactic-pedagogical action with students who use of this technology. The research was qualitative in nature and used questionnaires with open and closed questions as a data collection instrument. The analysis of the understandings was based on the narratives written in the questionnaires applied to eight professors who hold a bachelor degree. The Discursive Textual Analysis was chosen as the instrument of analysis from which two categories of discussion emerged: Profile of BA in engineering professor in pedagogical work with the user of Assistive Technology and Bachelors in Engineering: pedagogical performance implications with the student using Assistive Technology. The survey reveals the distancing of the teachers from Assistive Technology and gaps in their work with students with disabilities..

Keywords: Assistive Technology. Special Education. Pedagogical training.

¹ Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia de Santa Catarina, Araranguá, Brasil.

² Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia de Santa Catarina, Palhoça, Brasil.

³ Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia de Santa Catarina, Araranguá, Brasil.



Introdução

A Constituição Federal Brasileira de 1988, no seu art. 5º, garante a educação como um direito social de qualquer cidadão (BRASIL, 1988). Entretanto, na prática, isso nem sempre aconteceu, exigindo que a luta pela garantia de direitos continuasse por longos anos resultando, por exemplo, em outro marco importante nesse contexto, isto é, a publicação do documento “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2008). Nesse documento, a Educação Especial é definida como

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e de aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p.16).

Trata-se, portanto, da oferta de um serviço não paralelo que atenda as demandas educacionais dos estudantes público-alvo da Educação Especial, definidos pela legislação brasileira.

Para o atendimento adequado a esses estudantes é preciso mudanças nas escolas: quanto ao seu espaço físico, acessibilidade em materiais pedagógicos e equipamentos, e, preparação e qualificação de profissionais na área de educação. Entretanto, Sousa (2018) e Silva e Arruda (2014) destacam que o que se tem percebido é o pouco preparo de professores licenciados diante de situações que envolvem o aluno com deficiência, e também, o pouco investimento na formação de professores. Se até mesmo entre os professores licenciados encontram-se indicações de lacunas na formação, esse problema se intensifica quando se trata da formação de bacharéis, já que estes tornam-se professores, em geral, sem nenhum tipo de formação pedagógica.

Estudos de Galvão (2012) e Conte e Basegio (2015) apontam que a Tecnologia Assistiva (TA) pode contribuir no processo de escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial, logo a formação e capacitação acerca da TA pode propiciar conhecimentos teóricos e metodológicos para os profissionais docentes que atuam em salas de aula comuns das escolas regulares e no Atendimento Educacional Especializado, de maneira que se apropriem do conhecimento e utilização da TA.

Pensando por esse viés, uma instituição de ensino Federal no extremo sul de Santa Catarina criou um Laboratório de TA. A existência do laboratório não é suficiente para sua efetivação e também não é garantia de que profissionais em educação saibam do que se trata a TA. Sousa (2018) buscou caracterizar as compreensões de TA por parte dos professores licenciados de Ciências da Natureza da referida instituição observando o desconhecimento por parte dos docentes acerca do



tema. Se os professores licenciados apresentaram distanciamento do assunto, como será que os docentes bacharéis compreendem a temática? Eles estão preparados para utilizar os recursos de TA e trabalhar inseridos nesta realidade? Quais as possíveis implicações da formação em bacharelado para a atuação desses profissionais frente a estudantes usuários de TA no contexto educacional?

Diante das questões levantadas, e buscando respondê-las, este trabalho objetiva elencar as compreensões de bacharéis em engenharia que atuam como docentes da Educação Profissional e Tecnológica acerca da TA a fim de contribuir com o aprimoramento na atuação didático-pedagógica com estudantes usuários da referida tecnologia.

TA como ferramenta na educação

A TA é um tema de sentido amplo, proposta e interpretada por diversos autores (BERSCH, 2017; GALVÃO, 2009). Para Bersch (2017), a TA pode ser dividida em duas frentes, denominadas recursos e serviços. Ambas evidenciam a promoção da autonomia de pessoas com deficiência. Sartoretto e Bersch (2018) ainda esclarecem a diferença entre os dois termos:

Os Recursos são todo e qualquer item, equipamento ou parte dele, produto ou sistema fabricado em série ou sob medida utilizado para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência. Os Serviços, são definidos como aqueles que auxiliam diretamente uma pessoa com deficiência a selecionar, comprar ou usar os recursos acima definidos (SARTORETTO e BERSCH, 2018, p. s/n).

O CAT - Comitê de Ajudas Técnicas - instituído em 2006 com a perspectiva de aperfeiçoar, dar transparência e legitimidade ao desenvolvimento da TA no Brasil, traz uma definição que foi adotada no Brasil como o conceito brasileiro de TA:

[...] área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007, p.3).

Trazendo estes conceitos mais especificamente para a área de educação, diversos recursos e serviços de TA podem ser utilizados nas salas de aulas auxiliando o processo escolar, como exemplo: fixação de folhas de caderno com fitas adesivas, engrossadores de lápis ou um segundo professor. Galvão (2012) destaca que recursos bastante simples e construídos por professores são determinantes para alunos com deficiências poder ou não estudar, e aprender junto aos seus colegas. A aplicação



dos conhecimentos de TA, portanto, são de grande importância nos processos de ensino e aprendizagem e só será concretizada com a identificação destas necessidades.

Limites e potencialidades de profissionais bacharéis que atuam como professores

No que diz respeito a prática pedagógica este termo é tratado como preocupação entre estudiosos quando se trata de professores bacharéis que lecionam na educação superior e profissional (PORTELA; CARVALHEDO, 2017; BARROS; RAMALHO; VIANA, 2017). Isto porque sua formação, diferentemente dos licenciados, não é direcionada para o exercício da atividade docente. Barros, Ramalho e Viana (2017) traçam o perfil e a trajetória de professores bacharéis como uma formação acadêmica heterogênea.

[...] Tornaram-se professores seguindo trajetórias formativas e profissionais distintas da docência, sem o domínio dos saberes pedagógicos, próprios da profissão docente, saberes esses considerados necessários para atender aos desafios da ação docente e aos desafios que a atual sociedade impõe aos professores e às instituições educacionais (Barros, Ramalho e Viana 2017, p. 2).

Por outro lado, estes docentes têm saberes específicos necessários para as instituições. Os docentes bacharéis são responsáveis por demonstrar conhecimentos técnicos dos conteúdos das áreas em que atuam, pois suas práticas são baseadas na sua competência técnica e vivências extraídas da sua experiência profissional, estas por sua vez, articuladas nas suas aulas.

Os docentes de Ensino Superior e da Educação Profissional necessitam ter clareza de que seu conhecimento deve estar em constante resignificação, desenvolvendo uma postura de professor transformador que reflete sobre sua prática, questionando, pensando, criticando, buscando soluções, refazendo conceitos (OLIVEIRA; SILVA, 2012). Estes atos, talvez, não sejam comuns no dia a dia de docentes bacharéis. O que se percebe, segundo Dantas (2011) é que os professores bacharéis ensinam a partir de sua experiência como aluno, inspirados em seus antigos professores. Outra questão importante é ressaltada por Dantas (2011), sobre a forma que ocorre o exercício da docência: de forma isolada. “Ninguém partilha como atua em sala de aula, nem tampouco mostra as razões para tal atitude” (Dantas, 2011, p.97).

As lacunas na formação do docente bacharel podem se tornar um agravante quanto ao uso de TA, desse modo, volta-se a ressaltar a importância da formação docente como fator preponderante. Sendo assim, a formação pedagógica pode envolver esses sujeitos em um processo de reflexão, de



modo a alcançar o desenvolvimento de estratégias que promovam a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos futuros profissionais em formação.

Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa teve natureza qualitativa, onde o ambiente em que está inserida foi a fonte direta para coletas de dados. O local para realização da pesquisa foi uma instituição Federal de ensino pública localizada no extremo sul de Santa Catarina tendo como público alvo docentes bacharéis em Engenharia. O objetivo deste trabalho foi tratado pela descrição dos fatos levantados por meio de um questionário, ou seja, será uma pesquisa descritiva. Quanto aos procedimentos técnicos foi utilizado um questionário com 8 (oito) questões abertas que formam o corpus da pesquisa. Nesse modelo de questionário os docentes responderam livremente, com o objetivo de obter opiniões.

Entre os participantes da pesquisa, temos um total de 8 (oito) docentes, maioria com formação em Engenharia que lecionam em cursos técnicos. Dois docentes, mesmo não sendo engenheiros por formação, possuem doutorado em Engenharia. A maioria teve formação em instituição pública, sendo que metade já possuem doutorado. Na área da educação apenas um professor realizou mestrado, o que demonstra que a maioria não optou pela formação relacionada à docência, práticas pedagógicas, e mudanças nas legislações brasileiras no tocante à educação, e consequentemente temas relacionados à TA. Como a maioria possui tempo maior de 10 anos como docente, isso pode contribuir para experiências adquiridas ao longo do tempo relacionadas ao tema.

No artigo os participantes são referenciados por P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8.

Por fim, o instrumento de análise escolhido foi a Análise Textual Discursiva (ATD). Após a realização dos procedimentos analíticos da ATD emergiram 2 (duas) categorias, denominadas: Perfil do docente bacharel em Engenharia no trabalho pedagógico com o usuário de TA e Docentes bacharéis em Engenharia: Implicações para a atuação pedagógica com o estudante usuário de TA, as quais passaremos a apresentar.



Resultados e discussões

Perfil do docente bacharel em Engenharia no trabalho pedagógico com o usuário de TA

Os professores foram questionados sobre o entendimento do que seria a expressão TA, todos os participantes da pesquisa tiveram uma noção da temática. Contudo, observa-se que a grande maioria entende a TA como “tecnologias” e recursos apenas, apontando o entendimento de que TA diz respeito a algo capaz de solucionar problemas. Manzini (2012) chama atenção para a definição de TA não ser limitada apenas a produtos e equipamentos, devendo ser entendida também como metodologias, estratégias, práticas e serviços, assim como descrito no conceito brasileiro. Galvão Filho (2009) afirma que é frequente, pelo senso comum, o uso da palavra tecnologia ser, na maioria das vezes, relacionada à ideia de equipamentos ou dispositivos para realização de tarefas como ferramentas ou produtos úteis. Podemos ver que os participantes da pesquisa se afiliam a esse entendimento quando se referem à TA da seguinte forma:

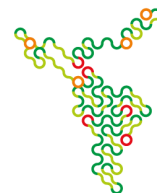
[...] é um termo utilizado para tecnologias desenvolvidas nas mais diversas áreas (mecânica, mecatrônica, sensorial, fisiológica, entre outras) que visam a melhoria da qualidade de vida de pessoas com deficiência (P2).

Meu conhecimento sobre Tecnologia Assistiva vem do senso comum e da experiência que tive... Termos como “avaliação aumentada” ou “adaptada” foram incorporados em meu dia a dia quando comecei a lecionar nesta instituição (P3).

Todo o processo que universaliza a interação sujeito/máquina na relação de significação do trabalho (P7).

Como é possível identificar, P2 traz em sua resposta a ideia de tecnologias “desenvolvidas”, aquelas que muitas vezes não são acessíveis. P7 limita TA apenas à relação sujeito-máquina, mostrando que o participante não possui total entendimento da temática.

P3 cita exemplos de TA utilizadas por ele, bem como expressa em sua resposta um entendimento vago do conceito, voltado apenas às suas experiências do dia a dia em sala de aula, exemplificando TA apenas no âmbito educacional. Além disso, utiliza a palavra “adaptada” que vem sendo objeto de indagações entre os pesquisadores da área, pelo fato de compreenderem que toda a “adaptação” requer que o sujeito tenha suas características adequadas, entre elas a deficiência, para determinadas atividades (CAMARGO, 2017).



A ideia de tecnologia como recurso apenas, ou seja, uma visão mais instrumental da TA é ressaltada em outros casos. Isso acontece, por exemplo, quando P5, ao ser questionado sobre a experiência com estudantes com deficiência, mostra pouco entendimento do que realmente é a TA.

Sim, usinagem a um garoto que fazia uso da cadeira por uma doença degenerativa, mas que pode ficar em pé. Usava um escoro para utilizar o torno. Apenas este apoio, mas não foi assim uma tecnologia desenvolvida, foi um quebra galho, o que tinha (P5).

Posteriormente, foram também questionados se na sua atuação profissional já haviam utilizado recursos de TA com seus alunos com deficiência. Nas suas respostas, os participantes expressaram opiniões que convergem com a ideia de TA apenas como recursos e equipamentos, pois, ao citarem suas experiências, relataram o uso de serviços de TA. Um serviço citado na experiência com alunos com deficiência são intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e professores auxiliares. P4 e P8 os citam como recursos utilizados em suas aulas.

A aluna com deficiência para a qual leciono possui problemas de mobilidade (devido à paralisia infantil). Até o 3º módulo, a referida aluna teve uma auxiliar contratada pela instituição para auxiliar nos deslocamentos entre salas e até mesmo nas aulas práticas do laboratório (P4).

Tive apoio de um intérprete apenas para trabalhar com aluno surdo (P8).

Os participantes P2 e P6 disseram nunca terem utilizado recursos/serviços de TA em suas aulas. No entanto, ao citarem suas experiências, mencionam a presença de alunos surdos e sobre a ajuda que tiveram com intérprete de Libras.

A experiência mais marcante foi com um aluno surdo. Eu não sei libras e, apesar da intérprete de libras estar presente, parecia que não conseguia me comunicar (P2).

Já lecionei para um aluno surdo. Foi uma experiência complicada, pois era necessário que o intérprete fosse capaz de traduzir uma linguagem técnica para o aluno (P6).

Mais uma vez mostra-se um distanciamento dos participantes acerca da temática, já que não consideram o intérprete um serviço que pode ter ligação com o conceito que apresentamos de TA.

Por fim, podemos perceber ao longo das colocações realizadas pelos participantes da pesquisa que a TA se enquadra como uma área de conhecimento em desenvolvimento. Algo que pode acontecer, pois na visão de Borges e Tartuci (2017), a abrangência do conceito de TA e indefinição dos seus componentes abrem margem a muitas interpretações e tentativas de ações pedagógicas variadas nessa área do conhecimento.



Docentes bacharéis em Engenharia: implicações para a atuação pedagógica com o estudante usuário de TA

Com o objetivo de identificar as práticas pedagógicas dos docentes engenheiros e algumas possíveis implicações no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, os participantes foram indagados sobre suas experiências na docência com alunos público-alvo da Educação Especial, assim como sobre as dificuldades e facilidades vivenciadas no decorrer desse processo.

Ao relatar sua experiência, P1 mostra que tem noção de que as pessoas com deficiência são únicas, pois diz que, no caso de cada tipo de deficiência, teve dificuldades diferentes. Contudo, por mais que ele perceba que as deficiências são diferentes, é possível inferir a partir de sua resposta que ele não perceba que no espectro da mesma deficiência exista a singularidade, conforme expresso adiante:

Sim, com deficiência visual, auditiva, cognitiva e motora. Para cada tipo de deficiência tive dificuldades diferentes, como não saber exatamente como transmitir o conhecimento ou a instrução de forma apropriada para que o aluno compreendesse adequadamente (P1).

Para Cunha e Rossato (2015), a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular pode ser, e muitas vezes é, prejudicada pelo não reconhecimento da singularidade dos sujeitos, decorrente de um processo histórico da escola, que ainda trabalha na perspectiva do nivelamento das aprendizagens. Eles complementam que as instituições continuam, muitas vezes, priorizando somente a aquisição da aprendizagem de conteúdos curriculares e reconhecem apenas os eventos educacionais escolares como passíveis de promoverem a aprendizagem.

Entretanto, de acordo com Furtado (2014), os docentes, no exercício de sua profissão, não devem prever a utilização de práticas de ensino escolar específicas para cada tipo de deficiência, mas sim recursos, ferramentas, linguagens, tecnologias que concorram para diminuir/eliminar as barreiras encontradas nos processos escolares.

Outro aspecto que implica na aprendizagem dos alunos com deficiência é a barreira comunicacional existente entre docente e discentes. Isso fica evidente nas respostas de P2 e P8 que, ao relatarem suas experiências, dizem o seguinte:

Eu não sei libras, e apesar da intérprete de libras estar presente, parecia que não conseguia me comunicar. Chegava a ficar triste por vezes, pois também percebi que a defasagem em matemática era muito grande, indicando que o aluno, apesar de formado no ensino médio, deve ter tido este tipo de experiência a vida toda (P2).



Tive apoio de um intérprete apenas para trabalhar com aluno surdo. Ficou difícil ensinar alguns conceitos, outros ele esquecia muito fácil e nas provas tinha dificuldades, pois não tinha apostila (linguagem libras) para estudos em casa (P8).

É importante destacar o papel do intérprete, que nesse contexto serve como mediador na comunicação entre professor e o estudante surdo. No entanto, mesmo com a presença desse profissional, o ideal seria que o professor também estabelecesse uma comunicação com os estudantes por meio da língua de sinais. Em relação às dificuldades encontradas, o participante P8 destaca os processos de ensino de conceitos e de tradução de linguagem técnica, bem como a falta de materiais didáticos. É possível identificar também a existência de um déficit no entendimento de que é possível criar recursos para que os alunos possam ter acesso a outros meios, além, da apostila. Afinal, a dificuldade encontrada pelo professor, provavelmente, não estava relacionada apenas à falta da apostila.

Nas respostas de P2 e P8 aparece também a questão da dependência do intérprete. Com relação a isso, vale frisar que, é importante que haja parceria e diálogo entre professor e intérprete da Libras, já que ambos precisam discutir, especialmente, sobre as práticas e metodologias de ensino que melhor se enquadram para o aluno surdo.

O participante P3, em uma de suas respostas, disse a seguinte frase que merece destaque:

Me surpreendeu o nível de assimilação do conteúdo (P3).

Essa fala demonstra o quanto o professor não espera de um aluno com deficiência, subjugando, em geral, seus potenciais. Muitas vezes essas pessoas são vistas como incapazes ou limitadas para realizarem atividades consideradas apenas para pessoas fisicamente enquadradas em um padrão de normalidade. Neste caso, não adiantaria ter recursos de TA se os alunos continuam sendo subjugados.

Cabe destacar, porém, que não se pode exigir que o professor esteja preparado para lidar com todos os desafios relacionados à prática pedagógica frente a alunos com deficiência, particularmente no caso de docentes bacharéis, já que em sua graduação não é prevista a obrigatoriedade de disciplinas pedagógicas.

Contudo, como afirma Pletsch (2009), a formação inicial compõe apenas uma parte do percurso formativo docente, sendo a formação continuada necessária para a efetivação com qualidade da educação inclusiva. Levando isso em consideração, questionou-se aos participantes da pesquisa se



eles tiveram a oportunidade de participar de algum processo formativo que envolveu a temática TA. Em resposta, P2, P3, P6, P7 e P8 dizem nunca terem participado. Já P4 afirma o exposto adiante:

Bom, durante meu processo formativo tive várias disciplinas que trataram sobre o tema, porém, não com esse nome, mas de forma mais abrangente na atuação docente com alunos com deficiência. Entretanto, essa formação não veio da graduação e sim da formação em Técnico Integrado em Magistério (2º grau), da pós-graduação Lato Sensu em Docência no Ensino Superior e no Mestrado em Educação (P4).

Como é possível perceber no excerto acima, P4 enfatiza que suas formações na área não foram oriundas da graduação em Engenharia, o que aponta que existem lacunas expressivas sobre a temática na formação do bacharel. Algo reforçado tanto pelas falas supracitadas dos demais participantes da pesquisa quanto pelas respostas de P2 e P8 que destacam que os cursos bacharéis não costumam se preocupar ainda com questões sociais, apenas mercadológicas.

Na área das engenharias, acredito que haja certa tendência em atender mais às necessidades mercadológicas do que sociais (P2).

Os cursos de bacharelado normalmente se preocupam com conhecimentos padrões ciências básicas sem aplicação direta em soluções específicas. Os cursos não se preocupam em inovação social (P8).

Percebe-se, portanto, que poucos dos participantes tiveram oportunidade de participar de uma formação relacionada à TA. O que também foi identificado em trabalhos como o de Sousa (2018) e Borges e Tartuci (2017) no caso de docentes licenciados e de docentes de Educação Especial.

Considerações finais

A pesquisa apontou certo desconhecimento do conceito e abrangência da temática TA, visto que a maioria dos participantes leciona ou já lecionou para alunos que experienciam essa condição. A maioria dos participantes mostraram uma visão ligada à ideia de instrumento, que tem a condição de melhorar a vida dos usuários, assim como de que a referida tecnologia é responsável pela possibilidade ou não de realização de tarefas. Pode-se perceber que o entendimento sobre TA ficou mais limitado a recursos, não se tendo o conhecimento da TA como estratégias e serviços, mesmo que os professores as utilizem. Os recursos por vezes são associados a produtos que causam impactos devido a tecnologia que apresentam, sem ser citados recursos que passam despercebidos, como uma simples bengala. Com a ampliação do entendimento sobre como se configura essa área, práticas mais assertivas poderão ser realizadas.



Pelo observado, as compreensões acerca da TA levam a implicações pedagógicas no âmbito da educação. Pode-se notar que há certa dificuldade do docente levar em conta e valorizar a singularidade de cada estudante, dificultando o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência. Além disso, suas práticas demonstram a dependência da presença do intérprete de Libras e/ou segundo professor em sala de aula.

Os resultados desta pesquisa direcionam para que a TA seja temática de formação continuada e também seja tema de maior discussão entre os envolvidos no processo. Afinal, o domínio do conceito de TA se mostra muito importante, uma vez que poderá ser apoio na mediação pedagógica podendo trazer benefícios no acesso, permanência, autonomia e êxito do aluno público-alvo da Educação Especial.

Referências

BARROS, Rejane Bezerra; RAMALHO, Betania Leite; VIANA, Isabel Carvalho. Necessidades formativas para a docência: perspectivas de professores e gestores do IFRN. **Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación**, [s.l.], v. 06, n. 07, p. 346-351, 17 dez. 2017.

BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. [S.l.], 2017. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 18 nov. 2018.

BORGES, Wanessa Ferreira; TARTUCI, Dulcéria. Tecnologia Assistiva: Concepções de Professores e as Problematisações Geradas pela Imprecisão Conceitual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s.l.], v. 23, n. 1, p. 81-96, mar. 2017.

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

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Comitê de Ajudas Técnicas – CAT. **Ata da Reunião VII realizada nos dias 13 e 14 de dezembro de 2007**. Brasília: CAT, 2007.

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

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n.1, p. 1-6, 2017.

CONTE, Elaine; BASEGIO, Antônio Carlos. Tecnologias Assistivas: Recursos Pedagógicos para a Inclusão Humana. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 24, n. 2, p. 28-44, jul.-dez. 2015.



CUNHA, Roseane; ROSSATO, Maristela. A singularidade dos estudantes com deficiência intelectual frente ao modelo homogeneizado da escola: reflexões sobre o processo de inclusão. **Revista Educação Especial**, [s.l.], v. 28, n. 53, p. 649-663, 28 set. 2015.

DANTAS, Cecília Maria Macedo. **O desenvolvimento da docência nas engenharias**: um estudo na Universidade Federal de Campina Grande (UFGC). 2011. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

FURTADO, Seyla Cristhina Silvestre. **A tecnologia Assistiva na formação do professor: um estudo em escola especial**. Maringá: UEM, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uem_edespecial_pdp_seyla_cristhina_silvestre.pdf. Acesso em: 10 out. 2018.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demanda e perspectivas**. 2009. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. Tecnologia Assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. In: GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao (org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Cultura Acadêmica, 2012. p. 65-92.

MANZINI, E. J. Formação do professor para trabalhar com recursos de tecnologia assistiva: um estudo de caso em Mato Grosso. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v. 2, n. 5, p. 98-113, mai.-ago. 2012.

OLIVEIRA, Vivianne Souza de; SILVA, Rosália de Fátima e. Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. **Holos**, [s.l.], v. 2, n. 28, p. 193-205, 17 maio 2012.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, [s.l.], n. 33, p.143-156, 2009.

PORTELA, Marlene de Oliveira Soares; CARVALHÊDO, Josania Lima Portela. Contexto histórico da formação do professor bacharel em ciências contábeis para a docência no ensino superior e o desenvolvimento da profissionalidade docente. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [s.l.], v. 1, n. 34, p. 229-246, 20 nov. 2017.

SARTORETTO, Maria Lúcia; BERSCH, Rita. **Assistiva: tecnologia e educação**. [S. l.], 2018. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br>. Acesso em: 10 out. 2018.

SILVA, Ana Paula mesquita da; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. O Papel do Professor Diante da Inclusão Escolar. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, [s.l.], v. 5, n.1, 2014.

SOUSA, Bruno José de. **Desenvolvimento Profissional de Professores das Ciências da Natureza sobre Tecnologia Assistiva**: Encontros e Desencontros. 2018. 35 f. Monografia (Especialização em Educação Científica e Tecnológica) - Instituto Federal de Santa Catarina, Araranguá, 2018.



UM DEBATE SOBRE A SURDEZ E O RECONHECIMENTO

Marcos Pacheco¹
Nei Antonio Nunes²

Resumo: O objetivo deste trabalho é apresentar o debate sobre a surdez desde a perspectiva honnethiana, cujo eixo é a questão da luta pelo reconhecimento. Este se constituiu por meio do estudo bibliométrico, verificando as características da produção científica, sobretudo teses, artigos e dissertações. Foram lidos títulos e resumos de 301 trabalhos, tendo-se encontrado 15 deles relacionados ao tema da surdez, classificados em quatro âmbitos: (1) nos movimentos de luta; (2) no processo educacional; (3) no acesso às novas tecnologias de informação; e (4) no âmbito da garantia dos direitos. Os dados mostram uma predominância de produções acadêmicas voltadas para o tema dos movimentos de luta pelo reconhecimento e como os 15 trabalhos acadêmicos pesquisados estão relacionados, indicando a importância da contribuição do pensamento honnethiano para a afirmação do protagonismo dos surdos na luta pelos seus direitos e pela afirmação de uma pauta crítica no processo formativo bilíngue dos estudantes surdos.

Palavras-chave: Surdez; Reconhecimento; Inovação

A debate about deafness and recognition

Abstract: The objective of this work is to present the debate on deafness from the Honnethian perspective, which the central point is the question of struggle for recognition. It was developed through a bibliometric study, verifying the characteristics of scientific production, especially theses, articles and dissertations. Titles and abstracts of 301 works were read, 15 of which were found related to the theme of deafness, classified into four areas: (1) deaf struggle movements; (2) the educational process; (3) access to new information technologies; and (4) within the scope of the Guarantee of Rights. The data show a predominance of academic productions focused on the theme of struggle for recognition movements and how the 15 academic works researched are related, indicating the importance of the contribution of Honnethian thought to the affirmation of the leading role of deaf people in the fight for their rights and for affirmation of a critical agenda in the bilingual training process of deaf students.

Keywords: Deafness; Recognition; Innovation

¹Advogado, Mestre em Administração e Técnico Administrativo no Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

²Bacharel em Filosofia (UFSC), Mestre em Educação (UFSC) e Doutor em Sociologia Política (UFSC). Em 2011, fez o estágio de doutorado no departamento de história e estudos políticos e internacionais (DHEPI) da Universidade do Porto (Portugal) e Professor da UNISUL, Florianópolis, Brasil.



Nas trilhas do pensamento de Hegel, Axel Honneth (2003) fornece importante contribuição à práxis dos sujeitos que, sob as difíceis condições de vida das sociedades capitalistas modernas, requerem não apenas o apelo à razão, mas também substâncias imateriais e subjetivas, que possam dotar de transformações efetivas, os processos sociais e as pessoas que, afinal, são as protagonistas de cada ação de transformação social. Neste sentido, discorreremos a pesquisa que postulou a distinção do reconhecimento em três níveis, sendo eles, o reconhecimento, base da construção da identidade, na forma do amor incondicional tipicamente exibido na família; um reconhecimento condicional, na forma de direitos democráticos; e um reconhecimento condicional de solidariedade e apreciação demonstrado entre iguais.

Buscando esse diálogo fundamental, uma vez que Honneth tematiza aspectos decisivos ao debate sobre questão das práticas de reconhecimento social e político das pessoas surdas, dotando de novo significado o tema da inclusão social na educação. Ademais, com base no referencial teórico sobre a inovação social, que enfatiza o caráter inclusivo das ações inovadoras, o estudo apresentou a seguinte pergunta de pesquisa: como as práticas de reconhecimento da pessoa surda desenvolvidas no IFSC Campus Palhoça Bilíngue se configuram como inovação social?

A deficiência é considerada uma condição humana. Portanto, assim como qualquer outra pessoa, a pessoa com deficiência possui qualidades, defeitos, preferências, conquistas e fracassos. Nesse sentido, a pesquisa fundamentou-se no conceito de deficiência expresso na Convenção da ONU:

“Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (ONU, 2007).

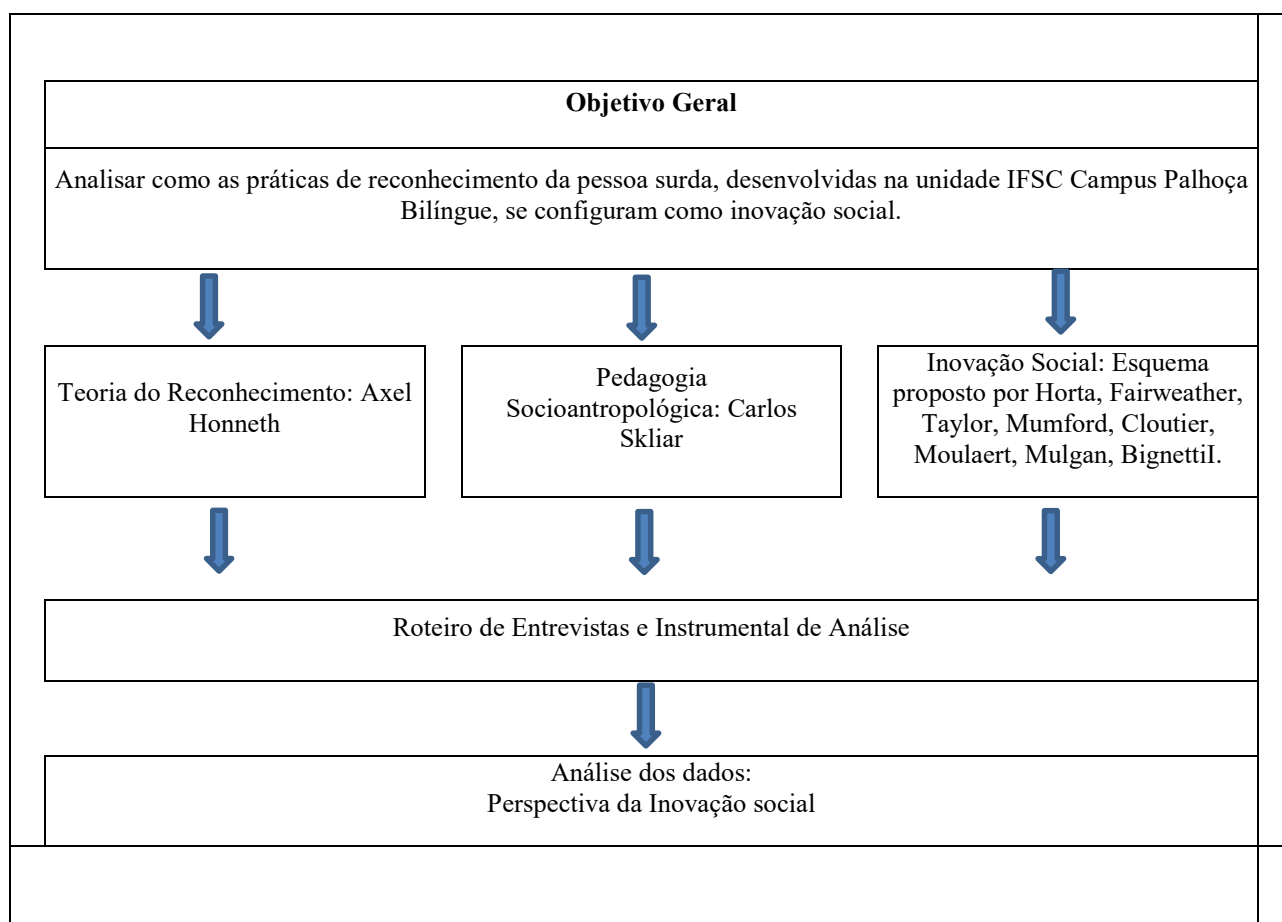
De acordo com a Lei 13.409, a partir de 28 de dezembro de 2016, todas as instituições federais de ensino passaram a dispor uma reserva de vagas, nos cursos técnicos de nível médio e superior para pessoas com deficiência, cumprindo-se o que a Constituição Federal (1988) define, traduzindo a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, capaz de garantir igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Nesse sentido, partiu-se de uma demanda concreta, visando subsidiar a formulação de perspectivas reais no âmbito do Instituto Federal de Santa Catarina, onde se observam projetos



dotados de capacidade de inovação social inclusiva, para além das práticas tradicionais que reproduzem os mesmos problemas e estigmas às pessoas com deficiência. É com essa visão e com base nesses pressupostos que se buscou-se os objetivos da pesquisa, exposto nos subitens a seguir.

Quadro 1 - Diagrama do roteiro da pesquisa



Fonte: elaborado pelo autor.

Tais conceitos em tela consistem na estrutura categorial tanto para o roteiro das entrevistas, quanto para a análise teórica na dissertação.

Nesse sentido, visando aprofundar o eixo temático transversal que perpassou os objetivos da pesquisa, apresenta-se o estudo bibliométrico da pesquisa, verificando as características da produção científica, sobretudo teses e dissertações, com ênfase no tema da surdez, segundo utilizado pelo filósofo Axel Honneth nos últimos 10 anos, ou seja, no período de 2010 a 2020.



A pesquisa foi realizada por meio da plataforma Webscience e Google Acadêmico (www.scholar.google.com), numa perspectiva multidisciplinar, reunindo trabalhos da área de Administração, Sociologia, Educação, Serviço Social.

Lidos e classificados os títulos de 301 trabalhos, tendo-se encontrado 15 deles alcançado o tema da surdez com Honneth, adequados em quatro âmbitos: (1) nos movimentos de luta; (2) no processo educacional; (3) no acesso às novas tecnologias de informação; e (4) no âmbito da garantia dos direitos. Os dados mostram uma predominância de produções acadêmicas voltadas para o tema dos movimentos de luta pelo reconhecimento.

Os 15 trabalhos acadêmicos pesquisados estão relacionados no quadro que se segue, desenvolvendo-se, na sequência, de breve resumo de cada um.

Quadro 2- Cartografia dos Estudos sobre Surdez, a partir das reflexões de Axel Honneth -
 Levantamento bibliográfico

Autor/Autora – Título	Tipo de Produção
RAMOS , Denise Marina. “Educação de surdos: Estudo bibliométrico de teses e dissertações (2010-2014)”	Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2017.
PERUZZO , Pedro Pulzatto; LOPES , Lucas Silva. “Afirmação e promoção do direito às diferenças das pessoas com deficiência e as contribuições do Sistema Interamericano de Direitos Humanos”	Artigo científico publicado na Revista Eletrônica do Curso de Direito, da UFSM, v. 14, n. 3 , 2019.
MARTINS , Mauricio Rebelo. “Educação e tecnologia: a crise da inteligência”	Artigo científico publicado na Revista Educação, v. 44, Publicação contínua, 2019.
GARCÊZ , R. L.; MAIA , R. C. M. “Lutas por reconhecimento dos surdos na internet: efeitos políticos do testemunho.	Artigo publicado na Revista de Sociologia e Política, v. 17, p. 131-144, 2009.
XAVIER , Alexandre Guedes Pereira. “A luta político-linguística surda no Brasil e nos Estados Unidos.”	Anais do IX SAPPIL - Estudos de Linguagem, setembro, 2018.
BARROS , Eudenia Magalhães. “Ações coletivas, identidade e mobilizações políticas: movimento social surdo e a luta por reconhecimento”	Dissertação de Mestrado, UNICAMP, Campinas, 2015.
LINS , Heloisa A. Matos, NASCIMENTO , Lilian C. R., SOUZA Regina Maria de (organizadoras); SANTOS Gildenir Carolino (editor técnico). “Afirmações afirmativas para pessoas surdas no processo de escolarização”	E-book Série Setembro Azul. Campinas, SP: Biblioteca/UNICAMP, 2017. 109 p.



GONZALEZ, Beatriz Valles; GARNICA, Diana Nívia “Identidade, Reconhecimento e ensino da leitura em surdos: uma abordagem sob uma perspectiva bioética.”	Artigo publicado na University of Valencia, junho de 2015.
MAIA, Rousiley C. M. and GARCÊZ. Regiane L. O. “Recognition, feelings of injustice and claim justification: a case study of deaf people's storytelling on the internet”	Artigo in European Political Science Review, 2014
ANDREIS-WITKOSKI. Sílvia. “Educação de surdos e preconceito - bilinguismo na vitrine e bimodalismo precário no estoque”	Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2011.
POSSIDENTE, Maria Alice de Castro. “A criança surda na educação infantil e a produção de cultura no processo de ‘inclusão’: o que muda ou cala?”	Instituição: Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação), 2014.
CAMPOS, Sandra Regina Leite de. “A representação social dos professores de surdos sobre o ensino de línguas e língua portuguesa no ensino fundamental I”	Tese de Doutorado Faculdade de Educação USP, 2017.
CORREIA SOBRINHO, Adelgício de Barros. “Liberdades positivas e constitucionalização simbólica: uma análise da influência do judiciário na materialização da educação inclusiva em LIBRAS para pessoas surdas”	Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-graduação em Direito, Centro de Ciências Jurídicas/FDR, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.
NASSER, Ana e Argento. Ël modelo de comunicaci3n y reconocimiento legítmo de discapacidad.	http://redcdpd.net/revista/index.php/revista/article/viewFile/168/96 (2019), pp. 162-172
KERMIT. Patrick Stefan. Passando para o reconhecimento - as lutas morais das crianças surdas definindo em contextos de educação inclusiva, Surdez e Educação Internacional	Artigo. Departamento de Saúde Mental da Universidade da Noruega, 2019.

Fonte: elaborado pelo autor.

O não reconhecimento e a desvalorização de sua diferença, de sua língua, de sua cultura e de sua identidade nas diferentes esferas sociais, a partir de concepções terapêuticas e práticas normalizadoras, atuam como catalisadores, como impulso motivacional para a luta social do movimento surdo, com vistas ao reconhecimento intersubjetivo e social, o reconhecimento de seu direito a uma educação de qualidade e que atenda às suas singularidades, e o reconhecimento de sua língua, cultura e identidade nos diferentes espaços sociais (RAMOS, 2017).

Peruzzo e Lopes (2019, p. 01), com seu estudo, objetivam analisar o direito às diferenças das pessoas com deficiência no Sistema Interamericano de Direitos Humanos, partindo da seguinte hipótese: “a observância das orientações emanadas desse sistema regional tem o condão de fornecer à jurisdição e às políticas públicas internas uma concepção mais completa a respeito desse grupo de indivíduos”, e as orientações onde expressam que “as pessoas com deficiência são aquelas que



apresentam diferentes formas de estar no mundo e que demandam a garantia de recursos materiais e comportamentais para o exercício de seus direitos”, de certa forma, é uma perspectiva divergente das proposições igualitaristas dos movimentos de luta por reconhecimento, que peculiariza o protagonismo dos surdos na definição da sua condição de sujeitos bilíngues, frente à educação dos ouvintes. Estes ressaltam que Honneth (2003, p. 256), em sua tese sobre a luta por reconhecimento, vê no direito uma esfera de reconhecimento, ao lado do amor e da estima social. Assim, tal reconhecimento na esfera do Direito ou jurídico-administrativa se efetiva, inicialmente, a partir da percepção da simbiose existente entre todos os membros implicados nas relações jurídicas de direitos e deveres recíprocos. Na sequência, após essa percepção, o reconhecimento se desenvolve no sentido do autorrespeito, na medida em que o processo de individuação pode ocorrer sem o risco de se traduzir em egoísmo, visto que o egoísmo não é decorrência da individuação simplesmente, mas da individuação alienada do fato de existir uma simbiose entre todos os membros do corpo social (PERUZZO; LOPES, 2019).

Elegendo um tema correlato ao da formação educacional, Martins (2019, p. 18) analisa a relação entre educação e tecnologia, argumentando sobre os limites, os desafios e as possibilidades de enfrentamento do que é chamado de crise da inteligência, e sobre como as novas tecnologias transformam o modo de pensar e agir das pessoas, ressaltando que muitas são as pesquisas que refletem as influências negativas das novas tecnologias; no campo educacional, no entanto, são raros os trabalhos que destacam tais dificuldades.

A exemplaridade descrita por Barros (2015, p. 85) observando como os conceitos nativos de cultura surda incluem-se na construção das ideias justificadoras da necessidade das escolas bilíngues para surdos, dos movimentos sociais e no processo de construção legislativa foi conferida numa resposta realizada por um dos entrevistados.

Traçando linha aproximada a esses trabalhos, o Lins, Nascimento e Souza (2017) citam a correlação entre o pensamento de Honneth e os desafios da pessoa surda, advogando a ideia de que a representação do surdo, realizada na literatura pelo próprio surdo (autorrepresentação) ou por pares com os quais se estabelece uma relação de alteridade (alterrepresentação), viabiliza o discurso realista da vida e do cotidiano dos surdos. Nesse caso, a literatura surda supera a condição de entreter e divertir, passando a ser uma estratégia de mobilização e militância pelos direitos dessas pessoas.



Gonzalez e Garnica (2015, p. 124), por sua vez, reflete, a partir de uma perspectiva bioética, sobre a relação entre o reconhecimento das habilidades de aprender a ler com alunos surdos e as práticas pedagógicas e linguísticas desenvolvidas na escola tradicional, defendendo a tese de que eventos negativos “são articulados muito mais claramente” e, portanto, são mais facilmente apreendidos do que manifestações ou posições positivas.

Ao articular as dimensões intersubjetivas do afeto e da ética, como da solidariedade, ao complexo racional do direito, como a estrutura que consagra - sempre, como foi visto, contraditoriamente - as conquistas e consensos políticos alcançados, como mostram Garcêz e Maia (2009, p. 92) descrevendo que a língua de sinais, pelo fato de garantir a autorrealização das pessoas surdas, é também um direito garantido juridicamente e que deve, portanto, ser devidamente considerado nas políticas públicas, mais e as demais demarcações sociais que afirmem as medidas de inclusão.

Sob aspecto não muito diverso, Andreis-Witkoski, (2011) realizou estudo etnográfico, com base teórica socioantropológica sobre a surdez, em que analisa na perspectiva de ser ela uma diferença, contrapondo-se aos discursos clínico-terapêuticos. A pesquisa de campo desenvolveu-se durante todo o ano de 2010, em uma escola para surdos, de uma capital brasileira, que, oficialmente, se autodenomina como bilíngue, e nessa mesma perspectiva, concluindo sua pesquisa, Possidente (2014) discorre que a educação dos surdos é marcada, historicamente, pela exclusão, pois, de forma geral, ela foi - e ainda tem sido - pensada a partir de uma concepção ouvinte de educação, que considera os surdos como dependentes dos ouvintes, e os localiza fora do “padrão de normalidade”, moldado pelos ouvintes. Conceitualmente, o reconhecimento do surdo é alinhado a partir das três dimensões: amor, direitos e solidariedade (POSSIDENTE, 2014).

Em Campos (2017, p 27) anota que na Luta pelo Reconhecimento, Honenth (2015) explicita o conflito constante ao qual os indivíduos se submetem a fim de alcançar o reconhecimento, passando pela dimensão emocional e chegando à esfera da estima social.

No trabalho de Correia Sobrinho (2016, p. 40), pode-se encontrar a análise de um perfil, traçando as ações que buscam a educação inclusiva por LIBRAS e seus fundamentos, resultando em que elas são tipicamente legalistas e, em geral, favoráveis ao reconhecimento e deferimento do direito fundamental. Outrossim, encontra-se, também, o termo “subcidadania”, diretamente vinculado à falta de reconhecimento social de determinada pessoa ou classe, tendo, como fator explícito, a existência



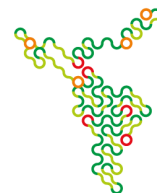
de normas e constituição álibis que, ao final, apenas fingem efetivar a inclusão dentro do Estado Social (CORREIA SOBRINHO, 2016).

Nesse contexto, segundo afirma Nasser (2019, p. 169), também a comunicação representa a aspiração de essas qualidades serem reconhecidas socialmente, ou seja, o desejo de que suas lutas moralmente motivadas para serem reconhecidos ideológica e legitimamente como cidadãos dignos de direitos e valores, mostrando que, como reflete Honneth (2003), é isso que levaria a gerar uma transformação social consensual e contribuiria para gerar autorrespeito, autoestima e autoconfiança da PcD (reconhecimento intersubjetivo). Enfim, é o reconhecimento intersubjetivo compartilhado, o constituinte das identidades humanas, cuja noção corrente conhece por autoestima, por exemplo, uma confiança nas realizações pessoais e na posse de capacidades reconhecidas pelos membros da comunidade.

Também se evidenciou, na compreensão obtida nas entrevistas, um conteúdo marcado por concepções que, demonstraram por orientações da ordem moral, encontrando-se com Honneth (1999), para o qual o reconhecimento mútuo entre seres humanos é uma categoria moral fundamental que constitui o fator irreduzível que nos torna humanos, em similar sentido, na visão do filósofo e sociólogo alemão, o sujeito é, necessariamente, um ser reconhecido e reconhecedor, ou que precisa ter reconhecimento para reconhecer (KERMIT, 2019).

A revisão de literatura, alcançada pela pesquisa bibliométrica, se deteve na produção de pesquisadores que adotam as categorias de análise formuladas pelo filósofo Honneth, visando problematizar a dimensão do reconhecimento das pessoas surdas em diversos âmbitos: nos movimentos de luta, no processo educacional, no acesso às novas tecnologias de informação e no âmbito da garantia dos direitos. Destaca-se que esses estudos se valem, sobretudo, da construção categorial de Honneth (2003) sobre as três formas de reconhecimento, a saber:

a) relações primárias, como o amor e a amizade, cuja experiência de reconhecimento resulta em uma autorrelação prática de autoconfiança; b) relações jurídicas, como os direitos, cuja experiência de reconhecimento resulta na autorrelação prática de autorrespeito; e c) comunidade de valores, como a solidariedade, cuja experiência de reconhecimento resulta em uma autorrelação prática de autoestima. Cada um desses estudos acentuou aspectos singulares dessas formas de reconhecimento, abordando em que dimensão elas, diretamente, incidem sobre as realidades pesquisadas.



Registrou-se a relevância de um estudo que identifica dimensões da realidade por meio de entrevistas com sujeitos significativos desse processo, capazes de fornecer aspectos inauditos e com alta significância em termos dos processos sociais, considerados determinantes na luta por reconhecimento dos sujeitos surdos.

Para maior aprofundamento na discussão proposta na dissertação que inclui a cartografia apresentada, urge avançar na investigação teórica como também analisar mais iniciativas, a fim de que mais questões sociais e ético-políticas sejam discutidas no âmbito das organizações, ensejando que mais estudos desta natureza sejam desenvolvidos e, com isto, que a questão do movimento social das pessoas surdas, dos mais vulneráveis e das minorias, ganhem protagonismo no debate científico do campo organizacional.

Referências

ANDREIS-WITKOSKI, S. **Educação de surdos e preconceito: bilinguismo na vitrine e bimodalismo precário no estoque. 2011.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

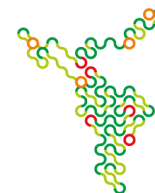
_____. **A problematização das políticas públicas educacionais na área da educação bilíngue de surdos.** Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 2, p. 86-100, maio/ago., 2013.

BARROS, E. M. **Ações coletivas, identidade e mobilizações políticas: movimento social surdo e a luta por reconhecimento. 2015. Dissertação (Mestrado em Sociologia).** Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 2015.

BRASIL. **Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <<http://www.lex.com.br/>>. Acesso em: jul. 2019.

CAMPOS, S.. **A representação social dos professores de surdos sobre o ensino de Libras e Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. 2017.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.



CORREIA SOBRINHO, A. B. **Liberdades positivas e constitucionalização simbólica: uma análise da influência do judiciário na materialização da educação inclusiva em LIBRAS para pessoas surdas.** Dissertação (Mestrado em Direito). Programa de Pós-graduação em Direito, Centro de Ciências Jurídicas/FDR, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

GARCEZ, R. L. O.; MAIA, R. C. M.. **Lutas por reconhecimento dos surdos na Internet: efeitos políticos do testemunho.** Rev. Sociol. Polit. v.17, n. 34, p. 85-101. 2009.

GONZÁLEZ, B. V.; GARNICA, D. N. **Identidad, reconocimiento y enseñanza de la lectura en el sordo: una aproximación desde una perspectiva bioética.** INES - Revista Espaço, Rio de Janeiro, n. 43, p. 116-144, jan./jun. 2015.

HEGEL, G. W. F. Jenaer Schriften 1801-1807. **Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag**, 1974.

HONNETH, A. **Reconhecimento.** In: CANTO-SPERBER, M. Dicionário de ética e filosofia moral. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2013.

_____. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais.** São Paulo: 34, 2003.

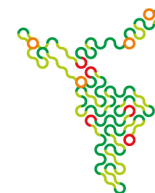
LINS, H. A. M.; NASCIMENTO, L. C. R.; SOUZA, R. M. de (Orgs.). **Afirmações afirmativas para pessoas surdas no processo de escolarização.** [e-book]. Campinas, SP: Biblioteca/UNICAMP, 2017. (Série Setembro Azul; 5). Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=74330>> Acesso em: 6 jul. 2019.

MAIA, R. C. M.; GARCÊZ R. L. O. **Recognition, feelings of injustice and claim justification: a case study of deaf people's storytelling on the internet.** European Political Science Review, v. 6, n. 3, p. 359-382, 2014.

MARTINS, M. R. **Educação e tecnologia: a crise da inteligência.** Educação, Santa Maria, v. 44, p. 1-12, 2019. Disponível em <<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/432634/1/e-book-Educacao-e-Tecnologias-experiencias-desafios-e-perspectivas-1.pdf>> Acesso em: 06 set. 2019. <<http://revista/article/viewFile/168/96>> Acesso em: 27 set. 2019.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade.** São Paulo: Parábola, 2010.

NASSER, A. A. **El modelo de comunicación y reconocimiento legítimo de discapacidad.** Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos. v. 3, n. 2, p. 162-172, 2019. Disponível em <<http://redcdpd.net/revista/index>>



NOBRE, M. **Apresentação de luta por reconhecimento: Axel Honneth e a teoria crítica.** In: MAIA, R.; GARCÊZ, R. Recognition, feelings of injustice and claim justification: a case study of deaf people's storytelling on the internet. European Political Science Review, v. 6, p. 359-382, 2014.

NUNES, Nei A. ; SEHNEM, S. ; CORSEUIL, L. ; PICOLLI, I. . **Inovação social numa ONG situada no sul do Brasil: práticas de reconhecimento, empoderamento e inclusão.** Revista Empreender e Inovar , v. 1, p. 117-131, 2018.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Nova Iorque, 30 de março de 2007.

PADILHA, S. S.; CASAGRANDE, J. L.; NUNES, N. A. **Processos de inclusão de pessoas com deficiência: limites e possibilidades das ações corporativas na construção do reconhecimento profissional.** Espacios: Caracas, v. 37, p. 11-26, 2016.

PAIVA B. A.; CARRARO D.; ROCHA M. F. **Cartografia teórico-metodológica no estudo da proteção socioassistencial básica do SUAS.** In: PAIVA, B. A. (Org.). Sistema Único de Assistência Social em perspectiva: direitos, política pública e superexploração. São Paulo: Editora Veras; 2014. p. 27-74.

PERUZZO, P. P.; LOPES, L. S. L. **Afirmção e promoção do direito às diferenças das pessoas com deficiência e as contribuições do sistema interamericano de direitos humanos.** Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM. Santa Maria, RS, v. 14, n. 3, e35067, set./dez. 2019. Disponível em <<https://periodicos.ufsm.br/revistadireito/article/view/35067>> Acesso em: 29 set. 2019.

POSSIDENTE, M. A. C. **A Criança surda na Educação Infantil e a produção de cultura no processo de “Inclusão” – O que muda ou cala? Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação).** Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SKLIAR, C. 2013. **Educação & exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial.** 7. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

YIN, Robert K. **Estudo de caso – planejamento e métodos.** Tradução Daniel Grassi. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.