

isciweb.com.br/revista ISSN: 2446-8436

Instituto Saber de Ciências Integradas

Revista Científica

49ª Edição | Volume 11
Número 4 | junho/2024

ISCI

- **Ciências Agrárias**

- **Educação**

- **Empresarial**

- **Engenharia**

- **Jurídica**

- **MBA Executivo**

- **Saúde**

- **Social**

- **Tecnologia**

MULTIDISCIPLINAR



ISCI Revista Científica

Multidisciplinar

ISSN 2446-8436

Instituto Saber de Ciências Integradas - Revista Científica

49ª Edição | Volume 11 | Número 4 | junho/2024



Conselho editorial

Prof.^a Me. Luzinete da Silva Mussi (Editora-chefe)

Dr. Léo Ricardo Mussi

Prof. Especialista Lúcio Mussi Júnior

Instituto Saber de Ciências Integradas - Revista Científica. n.4, v.11, Sinop, MT: Instituto Saber de Ciências Integradas, junho, 2024.

Publicação Científica do Instituto Saber de Ciências Integradas - ISCI

Mensal

ISSN 2446-8436

1.Educação, 2.Problemas sociais e serviços sociais, 3.Administração e relações públicas, 4.Medicina e saúde, 5.Direito, 6.Engenharia, 7.Tecnologia.

370

360

650

610

340

620

000

Instituto Saber de Ciências Integradas

– Publicação de artigos científicos através de nossa Revista Científica Digital Multidisciplinar: isciweb.com.br/revista



– Publicação de ebooks das mais variadas linhas editoriais: isciweb.com.br/livros



Direitos Reservados

As responsabilidades pelo conteúdo de cada um dos trabalhos aqui publicados, bem como seus direitos autorais, são dos autores que os assinam.

Proibida a reprodução dos Artigos aqui publicados sem a autorização de seus respectivos autores.

(art. 184 do Código Penal e Lei n 1º 9.610, de fevereiro de 1998)

Sumário

EDITORIAL.....	7
EDUCAÇÃO.....	9
- A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM (Cintia Maria Ferreira Martins; Roberta de Almeida; Tamires Aparecida Borges Teófilo; Fernanda Daltro Scorzoni).....	11
- A importância da sala de apoio para o processo de aprendizagem do educando (Elizete Alves Ferreira; Marta Szolomicki; Antônia Alves Ferreira Fortuna).....	28
- A Psicomotricidade como mediador para a inclusão dentro de uma Escola de Ensino Regular (Priscila Quintino da Silva Costa; Adineia Santos Souza; Neiva Carvalho Costa).....	46
- Barroco Mineiro: patrimônio histórico e cultural (Érica Cristine Zancheta de Souza; Gláucia Giovana Pedro Clementino; Gleice Araújo; Jayna Tomás da Silva; Maria Fernanda Delolo Alves).....	57
- Deficiência Auditiva, Surdez e Inclusão Escolar (Cristiane Boff Daniel Scalzavara).....	83
- Educação Intercultural: Educação indígena na atualidade (Rosângela Gomes Moreira).....	95
- Inclusão do aluno com Síndrome de Down na Educação Regular (Bianca Fadel; Eduarda de Cássia Camargo Corrêa; Juliana Maciente Monteiro; Mirella Vanessa do Sacramento Queiroz).....	110
- Inclusão social: pessoas com deficiência auditiva (Sílvia Godo; Luciana Bonato Cardozo; Katia Regina Lastoria; Kelly Regina Lastoria; Andreza Costa Ribeiro).....	129
- Interação com o aluno Autista (Beatriz Nayara Ferreira da Silva; Rosmari Favaretto Walker).....	150
- Metodologia Diferenciada de Aprendizagem (Elis Marina Monteiro Moisés; Karina Fernandes; Maísa Aparecida Rossini de Campos; Marcela Correa de Oliveira Santos; Samanta Cristina de Lima).....	160

- Os principais desafios do aluno com baixa visão em sala de aula (Jossivania Costa Silva; Marilene de Souza Silveira Carvalho; Marta Szolomicki; Veridiana de Araújo Sobrinho; Maura Sirlene Morilha Leão)....	183
- Relação da Arteterapia com o cotidiano profissional da Psicopedagogia: contribuições teóricas (Maria Alexandra Santos de Sousa; Maria Verônica Quirino da Silva; Girlene de Amorim Jesus).....	192
- Relação professor aluno e interesse escolar (Eduarda Fazolin da Silva; Thayná Neves Rodrigues; Keylijane Alves da Silva).....	200
- Valorizando as diferenças (Beatriz Nayara Ferreira da Silva; Rosmari Favaretto Walker).....	218

EDITORIAL

“Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar.” (Paulo Freire)

Este enunciado, do grande educador e pensador brasileiro, nos convida a refletir sobre os atos de ensinar e de aprender e, ao observar com atenção, é possível notar que aprendemos e ensinamos a todo o instante e em todos os lugares. Até os animais são assim, a interação entre os seres gera uma transformação mútua onde todos evoluem.

Neste sentido, também se aplica o conceito de sinergia, de forma que, as vezes, o conhecimento é aprimorado em conjunto, onde a bagagem e ideias dos interlocutores vão se entrelaçando de maneira a construir algo maior do que se conseguiria individualmente.

Somos seres sociais e crescemos à medida que entendemos a amplitude da capacidade de interação humana, por meio dela nos desenvolvemos em todos os aspectos e, assim como não se vence sozinho, não se vive sozinho. Por isso, temos a satisfação de levar ao ar mais uma edição desta revista científica, compartilhando conhecimento e promovendo a reflexão sobre diversos temas e assuntos.

Nossos agradecimentos aos autores, leitores, parceiros e colaboradores, por juntos estarmos mantermos esta Revista Científica ativa e cumprindo seu papel de compartilhar conhecimento.

Prof.^a Ma. Luzinete da Silva Mussi¹
Diretora Editorial da ISCI Revista Científica

¹ Diretora do Instituto Saber de Ciências Integradas. Pedagoga. Licenciada em Educação Física. Psicopedagoga Clínica e Institucional. Especialista em Sociologia e Filosofia e em Gestão Educacional. Mestra em Ciências da Educação. Atua na Área Educacional desde 1976. prof.luzinetemussi@gmail.com

EDUCAÇÃO

- A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM (Cintia Maria Ferreira Martins; Roberta de Almeida; Tamires Aparecida Borges Teófilo; Fernanda Daltro Scorzoni)

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Cintia Maria Ferreira Martins

Roberta de Almeida

Tamires Aparecida Borges Teófilo

Fernanda Daltro Scorzoni

DOI: 10.5281/zenodo.11495281

RESUMO

Os sentimentos vivenciados no processo de ensino e aprendizagem constitui em um instrumento relevante para a educação, pois contribui para a compreensão dos fenômenos educativos, permitindo investigar os comportamentos diante da escola, a interação entre os sujeitos e a construção de saberes. Nesse estudo iremos investigar quais são as possíveis relações entre a afetividade e o processo de aprendizagem, bem como as implicações das relações vivenciadas entre professores e alunos. Busca-se compreender quais os sentimentos envolvidos na relação com o aprender e quais suas implicações para o desempenho acadêmico, possibilitando dessa forma, uma reflexão sobre a importância das relações entre afetividade e cognição no contexto do processo ensino-aprendizagem e proporcionando momentos de discussão em grupos de formação de professores e estudantes de licenciatura, contribuindo para uma melhor compreensão dos aspectos que compõem o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Afetividade. Sentimentos. Ensino e aprendizagem. Relação professor-aluno.

ABSTRACT

The feelings experienced in the teaching and learning process constitute a relevant instrument for education, as it contributes to the understanding of educational phenomena, allowing the investigation of behaviors at school, the interaction between subjects and the construction of knowledge. In this study we will investigate the possible relationships between affectivity and the learning process, as well as the implications of the relationships experienced between teachers and students. The aim is to understand the feelings involved in the relationship with learning and what their implications are for academic performance, thus enabling a reflection on the importance of the relationship between affectivity and cognition in the context of the teaching-learning process and providing moments of discussion in training groups for teachers and undergraduate students, contributing to a better understanding of the aspects that make up the teaching and learning process.

Keywords: Affectivit. Feelings. Teaching and learning. Teacher-student relationship.

Introdução

Ao entrarmos em uma sala de aula, não percebemos os sentimentos presentes nesse espaço e a influência dos mesmos para a qualidade das relações ali existentes, seja as relações entre aluno-professor, aluno-aluno e aluno-conhecimento, todas são essenciais para formação do sujeito, que se constrói a partir da relação com o outro. Contudo, ainda temos os nossos olhares muito focados nos aspectos cognitivos, nos preocupamos de forma demasiada com notas, rendimentos, metas, padrões e negligenciando muitas vezes as emoções e os sentimentos vivenciados na escola, como expõe Ribeiro (2010, p.409) “[...] o domínio afetivo permanece marginal na abordagem pedagógica da maioria dos professores, de modo que, historicamente, os elementos cognitivos são situados em prioridade [...]”.

No entanto, estudos sobre os sentimentos apresentam a importância da afetividade para o processo de ensino e aprendizagem e seus impactos para o desenvolvimento dos alunos, pesquisas recentes apresentam que as representações construídas por professores e alunos são influenciadas pelos sentimentos vivenciados por eles e a qualidade das relações ali construídas.

Mediante a isso, teremos como base a teoria das Representações Sociais de Moscovici (2013), que apresenta que, “Sempre e em todo lugar, quando nós encontramos pessoas ou coisas e nos familiarizamos com elas, as representações estão presentes”. (MOSCOVICI, 2013, p. 40), ou seja, em todas as nossas relações construímos representações sobre algo ou alguém. No entanto, as representações construídas por nós em relação ao outro, não influenciam apenas as nossas ações, mas as ações do outro, que percebe e interpreta essas representações, se comportando de forma diferente diante de cada circunstância. Sendo assim, as representações construídas poderão ser positivas ou negativas.

Na escola, por exemplo, alunos e professores constroem representações sobre o modo em que pensam, julgam ou explicam o outro. Sendo que, as representações construídas pelo aluno poderão influenciar na

forma como ele vê a escola, o professor, o processo de ensino e aprendizagem, seus pares e a si mesmo. Do mesmo modo que, as representações construídas pelo professor irão influenciar na forma em que ele realizará a aula e no tratamento que dará ao aluno. Portanto, o processo de ensino e aprendizagem será representado por meio da relação construídas entre aluno e professor, uma vez que uma relação positiva entre eles, construirá a representação de um ambiente tranquilo, confortável, feliz, tendo os educandos e educadores mais facilidade e prazer em ensinar e aprender. Contudo, se a relação entre os mesmos for negativa, construirá a representação de um lugar de mal-estar, desânimo, insegurança, ansiedade, medo, sentimentos esses que podem ocasionar tanto nos alunos como nos professores dificuldades ou desinteresse em ensinar e aprender.

Dessa forma, podemos considerar que a afetividade está presente em todo o processo de ensino e aprendizagem, por meio dos sentimentos vivenciados tanto pelos alunos como pelos professores, porém como destacamos no parágrafo anterior, esses sentimentos não são apenas positivos, de caráter agradável, mas também negativos, de caráter desagradável, podendo ambos influenciar o processo educativo. Logo, os sentimentos positivos poderão tornar o processo de aprendizagem mais seguro e confortável, enquanto, os sentimentos negativos poderão dificultar o processo de ensino e aprendizagem, construindo um processo de ensino e aprendizagem excludente, que poderá gerar possíveis fracassos escolares, fracassos esses que deixarão marcas por toda uma vida.

Estamos falando de um ensino e de uma aprendizagem afetiva, aprendido e ensinado por meio de gestos, palavras, acredita-se ser muito mais importante do que o produto do processo de ensino e aprendizagem o tipo de relação construída e vivenciada no cotidiano da sala de aula. Os professores ensinam muito além do que se propõem a ensinar, assim como os alunos aprendem muito além do que os professores esperam. condutas e finalmente, por representações. Esses conteúdos são levados pelos sujeitos para além dos muros escolares, ficam gravados, guardados como lembranças da escola. (OSTI E BRENELLI 2013, p.423)

Consideramos então, a importância dos estudos sobre os sentimentos vivenciados no ambiente escolar para a educação, uma vez que por meio deles

conseguiremos observar, escutar, compreender, dialogar sobre os sentimentos vivenciados nas escolas, pois assim como os aspectos cognitivos, as questões afetivas influenciam todo processo de ensino e aprendizagem. Além do mais, é a partir dessas observações e discussões que serão possíveis estratégias e atitudes que visam melhor a qualidade das relações entre professor-aluno, amenizando assim as possíveis dificuldades na aprendizagem e tornando o processo educacional mais satisfatório para alunos e professores

Sentimentos presentes no processo de ensino e aprendizagem

A afetividade, segundo Mattos (2012) é essencial para o processo educativo uma vez que a construção de uma relação afetiva positiva entre professor e aluno é capaz de incluir um aluno ao mundo escolar, despertando-lhe o desejo pelo aprendizado. No entanto uma relação de afeto negativa pode ser responsável pela exclusão e fracasso de muitos alunos do sistema escolar. Nas palavras do autor, “[...]a permanência do educando na escola depende da aceitação, da motivação e da autoconfiança que ele percebe quando entra no ambiente escolar [...]” (MATTOS, 2012, p.226). Podemos assim compreender que a afetividade é capaz de combater o fracasso escolar existente nas escolas e que uma relação afetiva positiva entre professor e aluno pode tornar eficaz o processo de ensino e aprendizagem.

Contudo dentro da escola existe uma negligência referente às relações afetivas, pois segundo Ribeiro (2010, p.409) “[...] o domínio afetivo permanece marginal na abordagem pedagógica da maioria dos professores, de modo que, historicamente, os elementos cognitivos são situados em prioridade [...]”, ou seja, muito se acredita que apenas os aspectos cognitivos influenciam na relação professor-aluno e que somente eles são responsáveis pelo sucesso ou fracasso escolar de um aluno. Entretanto como podemos pensar em uma relação que não envolva afeto. Será a escola um lugar diferente de todos? É claro que não. A escola é lugar onde são construídas as relações afetivas, pois desde uma atitude diante de um problema até o planejamento de uma aula estão envolvidas questões afetivas, sendo assim as relações construídas

dentro da escola influenciam no ensino e aprendizagem tanto quanto os aspectos cognitivos.

Dado a necessidade de reflexão sobre aspectos afetivos no processo educativo, iremos observar dois estudos que tiveram como base os sentimentos vivenciados no ambiente escolar.

Saud (2005) ao entrevistar os alunos do 1º ano de Ensino Fundamental para investigar quais os sentimentos vivenciados por eles, afirma que a maioria dos sentimentos estão relacionados a professora e são positivos (alegria, confiança, tranquilidade), demonstrando assim a importância do professor, na criação da imagem de ensino e aprendizagem construída pelos alunos, que nesse caso olharam para o processo educativo de forma tranquila e prazerosa. Entretanto, no trabalho de Fernandes (2004), os alunos relatam episódios de humilhação, raiva e constrangimento provocados também por professores, em relação a disciplina de matemática, a qual é temida por eles até hoje e gerou uma dificuldade. Esses dois trabalhos exemplificam que na relação entre professor e aluno surgem diferentes sentimentos que em nossa concepção, tem implicações para o desenvolvimento, podendo assim trazer sucesso ou fracasso para o processo escolar.

A afetividade possui grande influência no processo de ensino e aprendizagem dentro de uma sala de aula é por meio dela que a qualidade das relações ali construídas será determinada. O modo como professor e aluno se relaciona é determinante para o aprendizado dentro da sala de aula, pois é por meio das relações que o aluno poderá ter sucesso ou fracasso no ambiente escolar. O embasamento na teoria das Representações Sociais nos permite afirmar que a imagem que temos sobre nós é construída a partir da relação que temos com outro, ou seja, e por meio do outro que construímos quem nós somos e como nós representamos. Nesse sentido, a imagem construída pelos alunos em sala de aula é fruto da relação com o professor e com o grupo de pares. Considerando que as relações podem ser positivas ou negativas, pois não temos como garantir que seja sempre positiva, essas podem influenciar e repercutir no desenvolvimento de cada aluno. Nesse cenário, se o aluno tiver uma imagem positiva de si, sua aprendizagem pode ser um processo prazeroso e será facilitada, de outra forma, se os alunos tiverem uma imagem

negativa de si, podem apresentar maiores dificuldades em aprender, pois para eles o processo de aprendizagem pode ser doloroso, tenso e conflitante.

A relação professor-aluno e aluno-professor

De acordo com Nascimento (2011) os professores são pessoas significativas para a criança e influenciam a forma como ela se vê ou se percebe, pois eles, constantemente lhes fornecem informações sobre suas habilidades, valores, destrezas ou ausência deles. Assim, essas avaliações que a própria criança faz a partir das suas experiências, podem interferir, positiva ou negativamente, no seu desenvolvimento. Nesse sentido, a qualidade do relacionamento professor-aluno influencia no desenvolvimento do conhecimento de si, elaborado pela criança. Em outras palavras, a forma como os adultos expressam os seus afetos por uma criança, o modo como exercem a disciplina e o controle, o clima democrático ou autoritário do meio, o uso de elogios ou reprovações em tarefas realizadas com êxito ou não, são fatores que contribuem para a formação de uma representação positiva ou negativa da criança sobre si.

Nesse contexto, pode-se afirmar que a experiência é determinante da representação de si, pois quando um professor interage com os alunos através de gritos, xingamentos, ameaças, negligências, agressões físicas (empurrões) e psicológicas, com o objetivo de repreendê-los, isso causa desconforto e constrangimento nos alunos, fazendo com que esses construam uma representação negativa de si e da aprendizagem. O inverso é verdadeiro, ou seja, ao interagir com o aluno de forma positiva, tendo respeito pela dificuldade da criança sem expor isso aos demais, assegurando seu direito de aprender de acordo com suas possibilidades, dando atenção e procurando destacar aspectos positivos, ele, professor, contribui para uma aprendizagem qualitativa que assegura o bem-estar psicológico do aluno.

Em relação a afetividade na relação educativa, Ribeiro (2010) assevera que esta é fundamental por criar um clima propício à construção dos conhecimentos, no entanto, descreve a existência de situações perversas em sala de aula, tal como o professor ridicularizar um estudante ou permitir que

outro aluno o faça, humilhar, não permitir o diálogo, fazer ameaças e terror com as notas. Esclarece ainda que essa intolerância por parte dos professores pode constituir casos isolados e não representativos daquilo que ocorre habitualmente em sala de aula, no entanto, situações conflitantes e vexatórias tem impacto sobre o aluno. Sustenta ainda que a afetividade pode estimular ou inibir o processo de aprendizagem, do ponto de vista negativo, a ausência desse fator é parecer ser a principal fonte de dificuldade de aprendizagem do aluno e do ponto de vista positivo, sua presença favorece a relação do aluno com as disciplinas e com o professor, o que resulta em melhor desempenho.

Compreendemos assim, que a relação afetiva construída entre professor e aluno impacta de maneira significativa o desenvolvimento de cada criança. Uma vez que poderá ser positiva e conduzir ao sucesso ou ser negativa e conduzir ao fracasso escolar. Além do mais, a representação construída pelos estudantes sobre si e sobre a aprendizagem também são influenciadas por essa relação. Um autor que destaca a importância da afetividade para a aprendizagem é Fernandes (2014). Sua pesquisa foi baseada na sua experiência como professor de matemática em uma turma de Suplência (Educação de Jovens e Adultos). Depois de ser questionado por uma aluna sobre a paciência que ele teria em ensiná-los, começou a observar as reações dos alunos diante da matemática e ouvir seus relatos sobre disciplina, percebendo assim o medo, a insegurança e até mesmo de repulsa em suas falas. Sentimentos esses que afetaram o desenvolvimento desses alunos, e lhe causaram dificuldades para toda a vida. Considerando que os sentimentos são construídos a partir da relação professor-aluno, o pesquisador buscou discutir nesse trabalho quem são e como são caracterizados pelos alunos esses professores e de como esses sentimentos dificultam a aprendizagem desses alunos ao retornarem para a escola.

Os sujeitos da pesquisa foram alunos do 5º e 6º Termos do curso de Educação de Jovens e Adultos, de uma escola municipal da cidade de São Paulo. Como metodologia foi utilizado produção escrita (redação) e registros de observação realizados pelo professor/pesquisador. A produção escrita aconteceu no segundo contato desse professor com a turma, onde ele pediu aos alunos que dessem continuidade ao texto “Naquele dia, fui para a escola

ter aula de matemática e ...”, o qual já havia sido iniciado por ele com o título “Eu e a matemática”. Já a observação foi realizada através de relatos orais dos alunos e por meio dos comportamentos, reações e atitudes dos mesmos em relação a matemática. Foram selecionadas quarenta e duas escritas, sendo vinte uma de cada turma. Como o foco principal era as redações, as observações apenas auxiliaram nas interpretações das escritas.

Nas escritas dos alunos foram representados dois tipos de professores: o motivador e o bloqueador. O professor motivador é apresentado pelos alunos que gostam de matemática e vivenciaram experiências que possibilitaram o aprendizado tendo como características: buscar meios para tornar o processo de ensino e aprendizagem algo prazeroso; utilizar recursos lúdicos para a aprendizagem; explicar “direito” o conteúdo, sendo incluído nesse “direito” a atenção, paciência e respeito com cada educando; ter qualidade nas relações estabelecidas entre eles e os estudantes; considerar o aluno uma pessoa inteira e por último estar atento as necessidades e os interesses reais de cada um. O professor bloqueador é retratado pelos alunos que possuem dificuldades com a matemática e tiveram suas aprendizagens bloqueadas, suas características são:

expor os alunos em público mostrando seus erros e dificuldades; propor atividades que vão além da capacidade cognitiva dos estudantes; não realizar sondagem para saber quais são os conhecimentos dos alunos; não conhecer e nem querer conhecer os alunos; utilizar notas ruins para puni-los e desconsiderar a influência da afetividade no processo educativo, pois valoriza apenas os aspectos cognitivos.

A análise das redações possibilitou perceber a influência do professor no desenvolvimento de cada aluno e os sentimentos construídos diante das diferentes relações. Segundo Fernandes (2014), nos relatos orais e escritos, os alunos fazem distinção de alguns professores que conseguiram motivá-los para a aprendizagem de matemática. Em contrapartida, outros conseguiram bloquear seu processo de aprender. Também constatou que quem tem medo de matemática traz em sua história de vida lembranças desagradáveis do ensino dessa disciplina. Nas produções dos alunos são relatados episódios de humilhação, constrangimento, raiva, enfim sentimentos que contribuíram para

que esses alunos temam essa disciplina. Com a mesma intensidade há relatos de alunos que tiveram a oportunidade de conhecer professores que os motivaram, e por sua alegria elevaram a autoestima, tornando um prazer estudar matemática.

Nesse cenário, segundo Almeida e Mahoney (2014) a qualidade do relacionamento que o professor estabelece é fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que esse processo se constitui na relação professor e aluno, ou seja, a qualidade das relações construídas dentro da sala de aula determina as características do processo de ensino-aprendizagem e que tanto professor como os alunos tem influência nesse processo. Dessa forma, uma classe onde são construídos sentimentos positivos e agradáveis existe um clima favorável para ensino-aprendizagem, enquanto outra onde existam sentimentos negativos e desagradáveis, o processo de ensino-aprendizagem poderá ser prejudicado.

Sentimentos vivenciados pelos professores.

Levando em considerações os estudos abordados até o momento, foi possível perceber a presença e a importância dos sentimentos na relação professor-aluno e no processo de ensino-aprendizagem. A afetividade tanto negativa, como positiva, influencia o desenvolvimento dos alunos dentro da sala, marcando muitas vezes a imagem construída por eles de si e da aprendizagem. Sendo assim, em uma sala de aula não existe, apenas os aspectos cognitivos, mas também os afetivos, que determinam assim como os cognitivos, como irá ocorrer a aprendizagem. Além dos sentimentos construídos pelos alunos, que afetam diretamente a aprendizagem, existem os sentimentos construídos pelos professores, como observaremos agora no estudo realizado por Chaves (2014), em que os professores relatam seus sentimentos diante da indisciplina.

A pesquisa originou do diálogo da pesquisadora com uma professora e posteriormente coordenadora, sobre os desafios da indisciplina na sala de aula e na formação de professores. Os objetivos centraram-se em identificar os

sentimentos de professores com relação a indisciplina, verificar a influência dos gêneros para a construção dos sentimentos e a diferença do comportamento dos professores e professoras diante da indisciplina. Participaram da pesquisa dois professores e duas professoras do Ensino Fundamental II, do ensino público, que participaram voluntariamente. A metodologia escolhida foi entrevista semiestruturada. Na escuta das gravações foram analisados os tons de vozes e o silêncio, os quais forneceram informações para a discussão dos dados.

Os sentimentos relatados pelos professores diante de situações de indisciplina em sala de aula foram: impotência, mal-estar, vergonha, tristeza, raiva, nervosismo, irritação, aversão, indignação, frustração, incômodo, sentir-se desrespeitado, sentir-se injustiçado, sentir-se falhando, sentir-se abalado, sentir-se inútil, sentir-se anulado, sentir-se rejeitado, dentre outros. Todos os sentimentos expressos pelos professores são negativos e demonstram o conflito criado a partir da indisciplina, porém o que deve ser evidenciado é que os professores possuem esses sentimentos diante dos prejuízos causados pela indisciplina, e esses prejudicam principalmente a relação com os alunos e o processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, se pensarmos a indisciplina na perspectiva do aluno, pode-se refletir que ela seja uma forma dos alunos demonstrarem seus sentimentos, causados muitas vezes pela insatisfação e exclusão do ensino, entretanto o estudo de Chaves (2014) não aborda claramente esses sentimentos, sugerindo apenas meios de solucionar esse conflito, tal como: espaços de escuta e expressão para professores e alunos, reflexões individuais e coletiva, formação continuada para os docentes, entre outras ações.

Almeida e Mahoney (2014) também realizaram um estudo buscando compreender os sentimentos de professores do ensino superior em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Levando em consideração que no ensino superior há uma dominância dos aspectos cognitivos em relação aos afetos, as pesquisadoras buscaram identificar e compreender quais sentimentos e emoções que estão presentes no ensino superior. Dessa forma, participaram da pesquisa dezessete professores com formação em diferentes áreas, idades

de vinte e oito a cinquenta e nove anos e com tempo de docência entre um a trinta e três anos. A coleta de dados foi realizada em duas etapas, a primeira por meio de questionários com questões abertas, em que os professores tinham que descrever a rotina de um dia de trabalho e comportamentos que estimulam/desestimulam os professores. A segunda etapa aconteceu por meio de relatos orais, em entrevistas com cinco participantes da primeira etapa.

Os resultados indicam que os sentimentos agradáveis relatados pelos professores em um dia típico de trabalho se configuram nas seguintes situações: animação em estar com uma turma que tem afinidade e é de fácil convivência; alegria em perceber que os alunos leram o texto, apresentaram um bom trabalho, demonstraram ter aprendido um novo conceito, em ter feito diferença na vida dos alunos, em sentir que seu trabalho é importante e por gostar de seus alunos e colegas; satisfação quando há discussões, boas intervenções dos alunos, olhares atentos e envolvimento; alívio por conseguir cumprir seu dever; esperança quando acontece boas discussões e há interesse dos alunos; satisfação diante de problemas resolvidos, de objetivos cumpridos; realização quando as tarefas foram feitas; dentre outros sentimentos. Como podemos observar no relato abaixo:

Fico satisfeita quando consigo resolver os problemas que aparecem no cotidiano da sala de aula. Um momento no qual fico feliz é quando os alunos apresentam um trabalho ótimo, falam o que aprenderam comigo e se mostram alegres com os resultados. (ALMEIDA E MAHONEY, 2014, p.158).

Em relação aos sentimentos desagradáveis, os professores apontam as seguintes circunstâncias: ansiedade e angústia em preparar um bom roteiro, em ter pouco tempo para o preparo das aulas, dificuldade em conquistar os alunos, em mostrar a importância do ensino, em encontrar tempo para auxiliar a todos; desânimo quando não possuem afinidade com a turma e esta é de difícil convivência, quando tem consciência que a aula não foi adequada, quando as turmas são grandes, quando não conseguem resolver os problemas, quando os objetivos não foram atingidos; preocupação quando a maioria dos alunos apresentam não gostar da disciplina; irritação quando os alunos não leem o texto e há conversas paralelas, quando não há participação;

tristeza e raiva quando os alunos faltam com o respeito com os colegas e professores, não tem comprometimento; insegurança quando a classe está dispersa; estresse e cansaço quando existem problemas de indisciplina e os alunos não interagem; dentre outros. Assim como podemos verificar no relato abaixo:

Fico extremamente triste e com raiva quando há um desentendimento com algum aluno, ou quando faltam com o respeito comigo ou com os colegas, ou quando tentar transferir os problemas deles para mim. [...]. (ALMEIDA E MAHONEY, 2014, p.158).

Compreende-se por meio desses trabalhos que a sala de aula acaba constituindo um ciclo vicioso que se retroalimenta. Ou seja, assim como os alunos constroem representações e vivenciam sentimentos negativos e positivos, os professores também estão imersos nesse contexto e, mediante o comportamento dos alunos e das condições e relações de trabalho, também produzem representações e sentimentos.

A influência da afetividade no processo de ensino e aprendizagem

Ao longo do estudo foi possível perceber que as representações construídas por professores e os alunos, tem influência sobre o processo educativo, determinando a qualidade das relações construídas entre eles. As representações construídas dentro de uma sala de aula podem ser identificadas pela forma como os professores e alunos pensam ou julgam fatos, acontecimentos, explicam teorias. Temos assim um ciclo representativo, onde um está continuamente percebendo o outro e construindo representações nesse contexto e estas podem influenciar intensamente o comportamento de cada um deles, podendo assim construir relações positivas ou negativas ou seja, as representações construídas por um sujeito em relação ao outro, não influencia apenas as suas ações, mas as do outro que percebe e interpreta essa representação, comportando-se de maneira diferente diante de cada situação. Sendo assim, a representação que o professor tem em relação ao

aluno, interfere na forma em que ele irá realizar a aula e no tratamento que dará ao estudante. O aluno também possui representações sobre o professor, as quais podem determinar a sua postura diante do processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, a representação que os alunos possuem dos seus professores, podem despertar sentimentos positivos, como prazer, confiança, alegria, entusiasmo, entre outros ou sentimentos negativos como, desinteresse, indiferença, medo, raiva, tristeza, entre outros, sentimentos esses que influenciam a relação construída entre eles e os professores.

Pensando então no aluno e na influência que essas representações podem causar na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento, percebemos que quando é construída uma relação positiva entre ele e o professor, este se sente confortável e seguro, construindo assim uma representação positiva da escola. Já os alunos que vivenciam uma relação negativa desenvolvem atitudes de rejeição em relação à escola, atitudes essas que podem ser representadas através da desvalorização pessoal e baixo rendimento na aprendizagem cognitiva, social e emocional.

Dessa forma, o ambiente de aprendizagem é percebido pelos alunos por meio da relação construída com seus professores e os pares, sendo assim, se for construída uma relação positiva entre os sujeitos, o ambiente de aprendizagem, ou seja, a sala de aula e a escola serão vistas por ele como um ambiente positivo, tranquilo, confortável, feliz, tendo esses alunos mais facilidade e prazer em aprender. Contudo, o oposto também foi analisado e percebemos que os alunos que possuem uma relação negativa com o professor ou com os pares, representam o ambiente de aprendizagem como um lugar de mal-estar, desânimo, desprazer, insegurança, ansiedade, medo, sentimentos esses que podem ocasionar nos alunos uma futura dificuldades ou desinteresse em aprender.

Podemos então considerar, que a forma como professor e aluno se relacionam e os sentimentos que estão envolvidos nessa relação são responsáveis pela representação que os alunos possuem dos professores e que os professores possuem dos alunos. Além do mais a representação que os alunos possuem sobre ensino e aprendizagem também é influenciada pela sua relação com o professor. Logo, os alunos que manifestam sentimentos

negativos têm menor vínculo com a aprendizagem, apresentam uma percepção negativa da relação com seu professor, não possuem adequadas estratégias de aprendizagem o que resulta em baixo desempenho acadêmico. Enquanto os alunos com sentimentos positivos, possuem maior vínculo com a aprendizagem, têm percepções positivas da relação com o professor, desenvolvem melhores estratégias de aprendizagem, o que implica em melhor desempenho, sendo assim, os sentimentos vivenciados pelos alunos têm implicações para o seu desempenho acadêmico.

Consideramos que as contribuições desta pesquisa residem sobre o seguinte aspecto: a afetividade está presente no processo de ensino e aprendizagem, por meio dos sentimentos vivenciados pelos alunos e professores. Contudo devemos considerar que esses sentimentos não são apenas sentimentos positivos de caráter agradável, mas também sentimentos negativos, de origem desagradável. Destaca-se que os sentimentos vivenciados pelos alunos e professores possuem influência sobre a suas representações, representações essas que irão influenciar no processo de ensino e aprendizagem. Fica assim evidente, a importância dos sentimentos para o processo educativo, pois assim como os aspectos cognitivos, eles ocupam um lugar importante na construção da aprendizagem. Contudo não podemos negar uma maior valorização dos educadores em relação aos aspectos cognitivos, o que direciona para a necessidade de maiores reflexões e atenção em relação aos aspectos afetivos.

Mediante o exposto, podemos refletir sobre a importância que damos aos sentimentos dos nossos alunos, o quanto os escutamos por meio das suas palavras, suas expressões e até mesmo pelo seu silêncio. Em quantos momentos, deixamos de lado os conteúdos que devem ser atingidos e olhamos para cada um dos nossos alunos como sujeitos únicos, repletos de emoções, vontades e opiniões. Será que a matemática, o português, a ciências e todas as outras disciplinas são mais importantes que o carinho, a alegria, a tranquilidade, a confiança e outros tantos sentimentos presentes no processo educativo? Dessa forma, é necessário que os educadores percebam a importância dos sentimentos construídos na escola, pois os conteúdos são

fundamentais para a aprendizagem, porém sem a afetividade, todo processo educativo é prejudicado, resultando em possíveis dificuldades.

Esperamos que essa pesquisa possa promover uma reflexão sobre a importância das relações entre afetividade e cognição no contexto do processo ensino-aprendizagem e instigar momentos de discussão, visando colaborar para a formação de professores da educação básica e ensino superior e estudantes dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas contribuindo para uma melhor compreensão dos aspectos que compõem o processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R; MAHONEY, A. A. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: um estudo com professores do ensino superior. In: ALMEIDA, L. R; MAHONEY, A. A. (Org.). Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. 4ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 151-162.

CHAVES, R. S. L. Sentimentos de professores (as) diante da indisciplina de alunos (as) adolescentes no ensino fundamental. In: ALMEIDA, L. R; MAHONEY, A. A. (Org.). Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. 4ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 101-117.

FERNANDES, A. A.T. Quem tem medo da matemática? Sentimentos envolvidos na aprendizagem de matemática por alunos da suplência. 158 f. Dissertação de Mestrado, PUC-SP, São Paulo, 2004.

FERNANDES, A. A.T. Quem tem medo da matemática? Sentimentos desenvolvidos no processo de ensino-aprendizagem de matemática por alunos da suplência. In: ALMEIDA, L. R; MAHONEY, A. A. (Org.). Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. 4ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 43-57.

MATTOS, S. M. N. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 44, p. 217- 233, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n44/n44a14.pdf> Acesso em: 13 maio. 2024.

MOSCOVICI, S. Representações sociais: Investigações em psicologia social. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

NASCIMENTO, R. C. S. Entre xingamentos e rejeições: um estudo da violência psicológica na relação entre professor e aluno com dificuldades de aprendizagem, 2011. 234 f. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2011. Disponível em: https://pospsi.ufba.br/sites/pospsi.ufba.br/files/rita_de_cassia_ferraz_tese.pdf Acesso em: 13 maio. 2024.

OSTI, A.; BRENELLI, R. P. Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem. *Psico-USF*, dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v18n3/a08v18n3.pdf> Acesso em: 13 maio. 2024.

RIBEIRO, M. A afetividade na relação educativa. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 27, n. 3, p. 403-412, jul /set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n3/12.pdf> Acesso em 13 maio. 2024.

SAUD, C. M. L. R. Com a palavra, as crianças: os sentimentos de alunos e alunas da 1ª série do ensino fundamental. Dissertação de Mestrado, PUC-SP, São Paulo, 2005.

- A importância da sala de apoio para o processo de aprendizagem do educando (Elizete Alves Ferreira; Marta Szolomicki; Antônia Alves Ferreira Fortuna)

A importância da sala de apoio para o processo de aprendizagem do educando

Elizete Alves Ferreira²

Marta Szolomicki³

Antônia Alves Ferreira Fortuna⁴

DOI: 10.5281/zenodo.11828304

RESUMO

O referente artigo aborda sobre a importância da sala de apoio para o processo de aprendizagem do educando. Trata-se de uma pesquisa de natureza empírica na qual descreve-se o trabalho efetuado por uma professora em uma sala de apoio específica. Os resultados apontaram que a sala de apoio corrobora com o processo de ensino e aprendizagem das crianças com diferentes necessidades educativas especiais, de modo a contribuir para amenizar as diferenças sociais, melhorando a qualidade de vida, bem como a qualificação das mesmas. Verificou-se, portanto, que as crianças que frequentam a sala de apoio podem aprender mais e, ao regressar para as salas regulares, tendem a estarem mais aptos a acompanharem o ritmo do processo ensino aprendizagem com efetividade.

Palavras-chave: Aprendizagem. Educando. Apoio. Educação. Desenvolvimento.

ABSTRACT

The article addresses the importance of the support room for the student's learning process. This is empirical research in which the work carried out by a teacher in a specific support room is described. The results showed that the support room supports the teaching and learning process of children with different special educational needs, in order to contribute to alleviating social differences, improving their quality of life, as well as their qualifications. It was therefore

² Formada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), especialização em Psicopedagogia Institucional pelo ICE- Instituto Cuiabano de Educação; Alfabetização e Educação Infantil pelo ICE- Instituto Cuiabano de Educação; Neuropsicopedagogia e as Necessidades Especiais pela EDUCAVALES e Educação Especial e Psicomotricidade pela Faculdade de Educação São Luis. Trabalha na Escola Municipal Selvino Damian Preve na cidade de Santa Carmem-MT nos anos iniciais do Ensino Fundamental. elizeteferreira0474@gmail.com

³ Marta Szolomicki, formada em Pedagogia pela UEM (Universidade Estadual de Maringá), pós graduação em Psicopedagogia e Gestão Escolar pela Universidade Cândido Rondon e Neuropsicopedagogia e as Necessidades Especiais pela EDUCAVALES. Trabalha na Escola Municipal Selvino Damian Preve na cidade de Santa Carmem-MT nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Martaszolomicki02@gmail.com

⁴ Antonia Alves Ferreira Fortuna², formada em Pedagogia pela UNEMAT, pós graduação em Neuropsicopedagogia e Necessidades Especiais pela EDUCAVALES. Educação Infantil e Alfabetização pelo ICE- Instituto Cuiabano de Educação. Trabalha no CEMEI Gabriela Bedendo Torezzan na cidade de Guarantã do Norte-MT na Educação Infantil. antoniaaffortuna@gmail.com

found that children who attend the support room can learn more and, upon returning to regular classrooms, tend to be better able to follow the pace of the teaching-learning process effectively.

Keywords: Learning. Educating. Support. Education. Development.

Introdução

A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais predomina no contexto da legislação brasileira. Ao longo dos anos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Constituição Federal têm passado por avanços significativos para garantir a inclusão e o acesso à educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas diferenças e necessidades específicas.

A Constituição Federal brasileira tem se mostrado um instrumento importante na luta pela inclusão educacional. A Constituição assegura o direito à educação para todos os cidadãos, sem qualquer tipo de discriminação. Dessa forma, ela respalda a implementação de políticas públicas que visam garantir o acesso e a permanência dos alunos com necessidades especiais nas escolas. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, também conhecida como LDB 9394/96, prevê que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo assim o direito à educação inclusiva para todos os estudantes.

Com base nesses avanços legislativos, o Brasil tem buscado cada vez mais promover a inclusão escolar e social desses alunos, proporcionando-lhes condições adequadas para seu pleno desenvolvimento. Dentre os avanços, encontra-se a Sala de Apoio, objeto deste artigo. Ou seja, busca-se neste retratar a importância de uma sala de apoio investigada, bem como o processo de ensino aprendizagem dos alunos com necessidades especiais que dela fazem parte. Antes, contudo, faz-se imprescindível delinear aspectos teóricos cernes à inclusão.

Aspectos teóricos cernes à inclusão

Tal qual exposto na introdução, ainda que brevemente, vivenciamos avanços legais à educação inclusiva. Todavia, vale frisar que a materialidade da lei requer mudanças no espaço escolar. Uma das principais mudanças necessárias para a inclusão na educação escolar é a adaptação do currículo escolar. E, nesse sentido, os professores devem estar preparados para trabalhar com alunos com necessidades especiais. Segundo Zanato (2022)

Ao reconhecer que cada aluno aprende de uma maneira é possível compreender melhor a importância de adaptar o currículo de modo a atender às diferentes necessidades de aprendizagem de cada um, possibilitando que todos tenham a oportunidade de aprender. “O currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas a criança com habilidades e interesses diferentes” (Unesco, 1994, s/n). Ao pensar em um currículo igual para todos, esquece-se das diferenças, dos conhecimentos já adquiridos, dos diferentes ritmos de aprendizagem e de suas possíveis dificuldades. É importante pensar que “a escola para todos requer uma dinamicidade curricular que permita ajustar o fazer pedagógico às necessidades dos alunos” (Brasil, 1998b, p. 31). O processo de ensino aprendizagem deve ser focado no aluno, considerando suas diferentes necessidades e possibilidades, sendo necessário, para isso, que esse seja flexível e adequado. Desse modo, ele pressupõe um currículo que possa ser adaptável às necessidades dos alunos e não um ensino que tenta modificar o aluno para que esse se encaixe aos moldes da escola. Um currículo, para ser inclusivo, deve adequar-se às habilidades, competências e necessidades, adaptável e desafiador para todos os alunos (Zanato, 2022, p.28).

O currículo deve ser adaptado para atender às necessidades individuais de cada aluno. Tal competência professoral requer dos educadores treinamento especializado e recursos adequados capazes de subsidiá-los no ensino de todos os alunos de forma eficaz. Para tanto, as instituições escolares devem se planejar, se readaptar às diferenças que delas necessitam, portanto, trata-se de adaptar materialmente cada escola, a fim de garantir acessibilidade àqueles alunos com deficiências físicas. Pois, a materialidade da lei também exige a construção de elevadores nas escolas, rampas, exige que os banheiros possam estar adaptados aos cadeirantes, por exemplo. E para isso o planejamento na educação é fundamental, isto é, para garantir a qualidade do

ensino oferecido aos discentes da educação inclusiva. Pois, indubitavelmente contribui para promover a eficiência e eficácia da gestão e do ensino. Mediante o ato de planejar os gestores educacionais e professores podem identificar as necessidades da escola, definir prioridades e estabelecer metas claras e objetivas para o seu desenvolvimento. Entretanto, o conceito de acessibilidade está para além do material:

É necessário que sejam identificadas e removidas quaisquer barreiras que possam impossibilitar a concretização de uma educação inclusiva, sejam elas de caráter conceitual, atitudinal e/ou político administrativo. Essas barreiras podem ser, por exemplo, a mudança de atitudes frente à diferença, ao repensar o trabalho desenvolvido nas escolas; as injustiças sociais e econômicas que causam a desigualdade de oportunidades; ou as múltiplas jornadas dos professores (Carvalho, 2010). Sasaki (1997; 2005) define seis dimensões da acessibilidade nos campos do lazer, do trabalho e da educação, as quais devem romper com as barreiras que impedem a inclusão. Ele as define como: acessibilidade arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal. Na educação podemos compreender as dimensões da acessibilidade como maneiras de adequar o sistema escolar às necessidades dos alunos, seja nos campos arquitetônico, comunicacional, metodológica, instrumental, programática ou atitudinal (Zanato, 2022, p.26).

Por meio do referido processo os gestores e educadores podem identificar

as necessidades da escola, definir metas claras e objetivas e promover o desenvolvimento da instituição de ensino em diferentes áreas. E é necessário que haja uma participação ativa dos professores, funcionários, pais e alunos no processo de planejamento da escola. Segundo Tannús-Valadão e Mendes (2018), o planejamento na educação inclusiva é crucial para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade. Ele envolve a criação de estratégias e políticas que promovam a participação plena e efetiva de todos os alunos, independentemente de suas diferenças individuais. O planejamento adequado permite que as escolas atendam às necessidades educacionais diversificadas dos alunos, oferecendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor. Constituem princípios-chave do planejamento na educação inclusiva:

Conforme a UNESCO (2019), a equidade é um princípio-chave do planejamento na educação inclusiva, pois tal planejamento deve garantir que todos os alunos tenham igualdade de oportunidades para aprender e se desenvolver. A equidade desempenha um papel fundamental na promoção de uma educação inclusiva e igualitária. Ela busca garantir que todos os alunos tenham acesso às mesmas oportunidades educacionais, independentemente de suas características individuais, origem étnica, gênero, condição socioeconômica ou necessidades especiais. A equidade na educação visa eliminar as desigualdades existentes e criar um ambiente em que todos os alunos possam prosperar e alcançar seu pleno potencial. A educação inclusiva é um conceito que se baseia na ideia de que todas as crianças têm o direito de receber uma educação de qualidade em um ambiente inclusivo. Isso significa que todas as crianças, independentemente de suas diferenças, devem ter a oportunidade de aprender juntas e se beneficiarem das mesmas experiências educacionais. No entanto, para que a educação inclusiva seja eficaz, é necessário garantir a equidade no acesso e na participação dos alunos. Uma das principais razões pelas quais a equidade é importante para a educação inclusiva é porque ela está para além de dar oportunidades aos alunos com necessidades educativas especiais, ela ajuda a combater as desigualdades sociais e econômicas que afetam o acesso à educação. Muitas vezes, crianças de famílias mais pobres ou de grupos minoritários enfrentam barreiras para acessar uma educação de qualidade. A equidade busca eliminar essas barreiras, fornecendo recursos adicionais e apoio adequados para garantir que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades. Além disso, a equidade também é fundamental para garantir que os alunos com necessidades especiais recebam a educação adequada. A inclusão de alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais é um aspecto essencial da educação inclusiva. No entanto, para que isso seja eficaz, é necessário fornecer os recursos e o suporte necessários para atender às necessidades individuais de cada aluno. A equidade garante que esses recursos sejam disponibilizados de forma justa e que todos os alunos tenham acesso aos serviços de apoio necessários. A equidade na educação também contribui para a promoção da diversidade e do respeito pela diferença. Ao garantir que todos os alunos

tenham as mesmas oportunidades, independentemente de suas características individuais, o patrimônio promove a valorização da diversidade e do respeito pela igualdade de direitos. Isso cria um ambiente inclusivo em que todos os alunos se sintam valorizados e respeitados. Por fim, a equidade na educação também está relacionada ao desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao fornecer a todos os alunos as mesmas oportunidades educacionais, independentemente de suas situações pessoais, a equidade contribui para a redução das desigualdades sociais e econômicas. Isso não beneficia apenas os indivíduos diretamente envolvidos, mas também promove o desenvolvimento social e econômico como um todo.

Segundo a UNESCO (2019), as escolas devem ser projetadas e equipadas para atender às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências físicas, sensoriais ou intelectuais. A acessibilidade desempenha um papel fundamental na promoção da educação inclusiva, que busca garantir o acesso igualitário e a participação plena de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou deficiências. Mediante a implementação de medidas de acessibilidade, é possível criar um ambiente educacional que atenda às necessidades individuais dos alunos, permitindo que eles tenham as mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento. A educação inclusiva é um conceito que permite a diversidade dos estudantes e busca eliminar as barreiras que impedem sua participação efetiva na escola. Essas barreiras podem ser físicas, como a falta de rampas ou elevadores para estudantes com mobilidade reduzida, ou podem estar relacionadas à comunicação, como a ausência de materiais adaptados para alunos com deficiência visual ou auditiva. A acessibilidade visa superar essas barreiras, garantindo que todos os estudantes possam se envolver plenamente nas atividades educacionais. Uma das principais razões pelas quais a acessibilidade é importante para a educação inclusiva é porque ela promove a igualdade de oportunidades. Ao fornecer recursos e suporte adequados para alunos com deficiência, a acessibilidade permite que eles participem das mesmas atividades e tenham acesso ao mesmo conteúdo educacional que seus colegas sem deficiência. Isso não apenas fortalece o senso de pertencimento e inclusão desses alunos, mas também dá a chance

de desenvolver todo o seu potencial acadêmico. Além disso, a acessibilidade também contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Ao criar um ambiente inclusivo, onde todos os alunos são valorizados e respeitados, a acessibilidade ajuda a promover a empatia, a compreensão e o respeito mútuo entre os estudantes. Isso é essencial para a formação de cidadãos conscientes e preparados para viver numa sociedade diversa. Outro aspecto importante da acessibilidade na educação inclusiva é o impacto positivo que ela tem na autoestima e na autoconfiança dos alunos com deficiência. Quando esses alunos têm acesso às mesmas oportunidades de aprendizado que seus colegas, eles se sentem valorizados e reconhecidos por suas habilidades e potenciais. Isso fortalece sua confiança em si mesmos e os motiva a buscar o sucesso acadêmico. Por fim, a acessibilidade também desempenha um papel crucial na preparação dos estudantes para a vida após a escola. Ao fornecer uma educação inclusiva, que valorize a diversidade e promova a igualdade de oportunidades, a acessibilidade ajuda a preparar os alunos para enfrentar os desafios do mundo real. Eles aprenderam desde cedo a lidar com as diferenças, a trabalhar em equipe e a buscar soluções criativas para superar obstáculos. Essas habilidades são essenciais para uma sociedade inclusiva e para o sucesso pessoal e profissional dos estudantes.

A participação ativa também é fundamental, visto que os estudantes devem ser encorajados a participar ativamente do processo de aprendizagem, promovendo a autonomia e a tomada de decisões. Para concretizar os objetivos da educação inclusiva é fundamental que haja uma participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional, incluindo alunos, professores, famílias e comunidade. A participação ativa contribui para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo, promovendo o respeito à diversidade e o desenvolvimento pleno de cada indivíduo. A participação ativa dos alunos na educação inclusiva é essencial para o seu aprendizado e desenvolvimento. Quando os estudantes são encorajados a participar ativamente das atividades escolares, eles se sentem valorizados e reconhecidos como membros importantes da comunidade escolar. Além disso, a participação ativa permite que os alunos expressem suas opiniões, compartilhem suas experiências e contribuam com ideias para melhorar o ambiente educacional. Dessa forma,

eles se tornam protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem, adquirindo autonomia e confiança em suas habilidades. A participação ativa dos professores também desempenha um papel fundamental na promoção da educação inclusiva. Os educadores devem estar preparados para acolher e atender às necessidades individuais de cada aluno, adaptando sua prática pedagógica de acordo com as características e potencialidades de cada um. Ao envolver os alunos nas decisões sobre seu próprio aprendizado e ao oferecer oportunidades para que eles se expressem e participem ativamente das aulas, os professores contribuem para a construção de um ambiente inclusivo e estimulante. Além disso, a participação ativa das famílias na educação inclusiva é de extrema importância. Os pais e responsáveis são parceiros da escola, participando de reuniões, eventos e atividades que envolvem o processo educacional de seus filhos. Ao estabelecer uma relação de parceria com a escola, as famílias podem contribuir com informações relevantes sobre as necessidades e características individuais dos alunos, auxiliando os professores na elaboração de estratégias pedagógicas adequadas. A participação da comunidade também é essencial para a promoção da educação inclusiva. A comunidade pode oferecer recursos, apoio e oportunidades de aprendizagem adicionais para os alunos, enriquecendo o currículo escolar e promovendo a integração social. Além disso, a comunidade pode desempenhar um papel importante na sensibilização e conscientização sobre a importância da inclusão, combatendo preconceitos e estereótipos que possam existir.

Destaca-se também segundo a UNESCO (2019) a colaboração, uma vez que o planejamento na educação inclusiva requer uma abordagem colaborativa, envolvendo educadores, famílias, profissionais de saúde e outros membros da comunidade escolar. A educação inclusiva busca garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou características individuais, tenham acesso a uma educação de qualidade em um ambiente inclusivo. Essa abordagem colaborativa é essencial para criar um ambiente de aprendizagem que atenda às necessidades de todos os alunos e promova seu pleno desenvolvimento. Uma das principais razões pelas quais a abordagem colaborativa é importante para a educação inclusiva é porque ela regularmente

que cada aluno é único e possui necessidades diferentes. Ao envolver educadores, famílias, profissionais de saúde e outros membros da comunidade escolar no processo educacional, é possível obter uma compreensão mais abrangente das necessidades individuais de cada aluno. Isso permite que sejam elaboradas estratégias personalizadas de ensino e suporte para garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário à educação. Além disso, a abordagem colaborativa também promove uma troca de conhecimentos e experiências entre os diferentes atores envolvidos na educação inclusiva. Os educadores podem compartilhar suas práticas pedagógicas eficazes, as famílias podem fornecer informações valiosas sobre as necessidades específicas de seus filhos e profissionais de saúde podem contribuir com seu conhecimento especializado. Essa colaboração multidisciplinar enriquece o processo educacional e possibilita a implementação de estratégias mais práticas para atender às necessidades dos alunos. Outro aspecto importante da abordagem colaborativa é o fortalecimento do senso de pertencimento e inclusão dos alunos. Quando educadores, famílias, profissionais de saúde e outros membros da comunidade escolar trabalham juntos no prol da educação inclusiva, os alunos se sentem valorizados e reunidos em seu ambiente escolar. Isso contribui para o desenvolvimento de uma cultura inclusiva, onde todos os alunos são respeitados e têm suas vozes ouvidas. A abordagem colaborativa também desempenha um papel fundamental na identificação precoce de dificuldades de aprendizagem e no encaminhamento adequado para serviços de apoio. Ao trabalhar em conjunto, educadores, famílias e profissionais de saúde podem identificar sinais precoces de dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento, possibilitando intervenções oportunas. Essa abordagem preventiva é essencial para garantir que os alunos recebam o suporte necessário para superar desafios e alcançar seu pleno potencial acadêmico. Por fim, uma abordagem colaborativa também promove a construção de parcerias sólidas entre a escola e a comunidade. Ao envolver membros da comunidade escolar, como líderes comunitários, organizações não governamentais e empresas locais, é possível ampliar as oportunidades de aprendizagem dos alunos. Essas parcerias podem incluir programas

extracurriculares, estágios profissionais e outras atividades que enriquecem a experiência educacional dos alunos.

E, por último, a individualização. Segundo Tannús-Valadão e Mendes (2018) cada aluno é único e possui necessidades educacionais específicas. O planejamento deve levar em consideração essas diferenças individuais e oferecer suporte personalizado. Logo, a individualização é um conceito fundamental para a educação inclusiva, pois regular e valorizar as diferenças individuais dos alunos, permitindo que cada um receba um ensino adequado às suas necessidades e potencialidades. Mediante a individualização, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem que promova a participação ativa de todos os alunos, independentemente de suas habilidades, características ou condições específicas. A importância da individualização na educação inclusiva reside no fato de que cada aluno é único, com suas próprias experiências, interesses, estilos de aprendizagem e ritmos de desenvolvimento. Ao respeitar e respeitar essas diferenças individuais, os educadores podem criar estratégias pedagógicas personalizadas que atendam às necessidades específicas de cada aluno. Isso inclui a adaptação do currículo, a utilização de materiais didáticos variados, o uso de diferentes métodos de ensino e avaliação, bem como o fornecimento de suporte adicional quando necessário. A individualização também contribui para a promoção da igualdade de oportunidades na educação. Ao adaptar o ensino às necessidades individuais dos alunos, a individualização permite que todos tenham acesso a uma educação de qualidade. Isso é especialmente importante para estudantes com deficiências ou dificuldades de aprendizagem, que muitas vezes enfrentam barreiras adicionais para alcançar o sucesso acadêmico. Através da individualização, esses alunos podem receber o apoio necessário para superar essas barreiras e alcançar seu pleno potencial. Além disso, a individualização promove a autonomia e a responsabilidade dos alunos em relação ao seu próprio processo de aprendizagem. Ao permitir que os estudantes tenham voz e escolha em sua educação, eles se tornam mais engajados e motivados, o que pode levar a melhores resultados acadêmicos. A individualização também incentiva os alunos a desenvolverem habilidades de autorregulação, autoavaliação e autodireção, preparando-os para enfrentar os

desafios da vida adulta. A individualização na educação inclusiva também beneficia os educadores, pois lhes permite desenvolver uma compreensão mais profunda das necessidades e capacidades de cada aluno. Isso os capacita a planejar e implementar estratégias pedagógicas mais práticas, adaptadas às características individuais de seus alunos. Além disso, a individualização promove um ambiente de aprendizagem colaborativo, onde os alunos podem aprender uns com os outros e se beneficiarem da diversidade presente na sala de aula.

Há que se considerar também estratégias efetivas de planejamento na educação inclusiva: 1. Avaliação das Necessidades: O planejamento começa com uma avaliação abrangente das necessidades dos alunos, identificando seus

pontos fortes, desafios e requisitos específicos de suporte. 2. Adaptação Curricular: As escolas devem adaptar o currículo para atender às necessidades dos alunos, fornecendo materiais didáticos acessíveis e estratégias diferenciadas de ensino. 3. Formação de Professores: Os educadores devem receber treinamento adequado sobre educação inclusiva, desenvolvendo habilidades e conhecimentos para lidar com a diversidade na sala de aula. 4. Recursos e Apoio Adequados: É essencial fornecer recursos e apoios adequados

aos alunos com necessidades especiais, incluindo tecnologias assistivas, auxiliares de ensino e serviços de suporte. 5. Ambiente Inclusivo: As escolas devem criar um ambiente inclusivo que promova o respeito mútuo, a valorização

da diversidade e a participação ativa de todos os estudantes.

Logo, o planejamento na educação inclusiva desempenha um papel crucial na promoção de uma educação equitativa e de qualidade para todos os alunos. Ao adotar princípios-chave e estratégias efetivas, as escolas podem garantir que cada aluno tenha igualdade de oportunidades para aprender e se desenvolver. O planejamento adequado na educação inclusiva é um dentre os muitos passos importantes em direção a uma sociedade mais inclusiva e justa, isto é, que materializa a legislação.

Pois, quando se fala em inclusão é importante pensar em toda a logística de trabalho realizado pela instituição de ensino, seja ela de caráter público ou privado ela precisa trabalhar de acordo com o que a lei diz. É importante pensar

em instalações que permitam que os discentes com deficiência possam se movimentar de forma livre, que eles possam explorar o espaço, que tenha aplicação do lúdico, de tarefas interativas e socialização da criança.

A escola tem que ser um espaço de disciplina e ao mesmo tempo acolhedor, lúdico, de felicidade para o aluno, que ele possa se sentir acolhido. As escolas devem ter recursos tecnológicos adequados, como softwares de leitura de tela e outras ferramentas que auxiliem os alunos com deficiência visual

ou auditiva. O professor também precisa ter atitudes, que os colegas possam se

ajudar, compartilhar as suas experiências e, por conseguinte, contribuir para um trabalho promissor para com os alunos. O professor precisa ser afetuoso para com os seus alunos.

É importante lembrar que todos os alunos sejam tratados com respeito e dignidade, independentemente de suas habilidades ou deficiências. Os professores devem estar cientes e preparados das necessidades individuais de cada aluno e trabalhar em conjunto com os pais e outros profissionais para garantir que essas necessidades sejam atendidas.

Essa situação conduz a uma reflexão sobre o atendimento recebido por essas crianças durante sua permanência nas instituições de ensino regular e especificamente em sala de aula. Esta pesquisa se propõe a buscar conhecimentos acerca da melhor forma de trabalhar com estes alunos. Percebe-se que o problema não é somente na dificuldade dos alunos devida à sua deficiência, mas também na prática pedagógica do professor, visto que eles necessitam de conhecimentos, habilidades, competências peculiares para desenvolver o trabalho com seus educandos inclusos no ensino regular.

A importância da sala de apoio para o processo de aprendizagem do educando: Aspectos Práticos

A escola Selvino Municipal Damian Prevê possui uma sala de apoio, no qual atende alunos no período matutino e vespertino. Alguns alunos possuem laudos médicos e outros estão sob investigação, porém enquanto não há esse laudo, essas crianças recebem atendimento semanalmente para que possam ser auxiliados no processo de ensino e aprendizagem.

As crianças que são atendidas possuem: TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade); TEA (Transtorno do Espectro Autista) e DI (Deficiência Intelectual), as mesmas são atendidas no contraturno e com atividades diferenciadas, inclusive a questão de coordenação motora, e atividades de alfabetização através de jogos e brincadeiras.

As crianças apresentam grande dificuldades em sua aprendizagem, e para isso a metodologia deve ser diferenciada do contexto da sala de aula para que assim possa de fato contribuir em seu desenvolvimento cognitivo.

O encaminhamento para a sala de apoio ocorre através de observações pela professora efetiva, que verifica que a criança não está conseguindo acompanhar os conteúdos da sala de aula, não consegue se concentrar, ou ainda não tem uma boa coordenação motora, então a sala de apoio está a disposição para que possa atender esse aluno nas dificuldades existentes. Caso, verifica ainda na sala de apoio algumas características de TDAH, TEA, dislexia, a mesma é encaminhada a um especialista para investigação e confirmação para que posteriormente seja trabalhado de maneira adequada conforme o diagnóstico do aluno, e isso ocorre com a parceria com a psicóloga escolar que trabalha em parceria com a professora da sala de apoio.

Na sala de apoio é trabalhado jogos psicomotores e outras atividades adequadas aos alunos com suas dificuldades, e essas adaptações são necessárias ao ritmo e tempo de organização para o aluno e ter uma conversa com poucas palavras para que assim possa entender o que está sendo solicitado, não pode ser muitas coisas ao mesmo tempo, tem que ser aos poucos para que consiga entender e realizar os comandos propostos; trabalhando uma atividade de cada vez, inclusive para os alunos com TEA.

Já os alunos com TDAH, é trabalhado conteúdos de concentração e atenção, também não pode sobrecarregar de atividades para que consiga realizar aos poucos o que de fato ele se aproprie aos poucos de como ele deve aprender, é interessante jogos de memória, assim ao brincar ele está aprendendo e ao mesmo tempo está se concentrando e valorizando esse momento para ele que é tão precioso.

A sala de apoio possui vários tipos de jogos, brinquedos de encaixar, quebra-cabeça, jogo de memória, material dourado, um computador com internet, quadro branco, e todos esses materiais são explorados pelos alunos com objetivo de contribuir na melhoria de sua aprendizagem, além disso também tem a estimulação de atividades de coordenação motoras, recorte e colagens. A sala também possui cartazes de leitura, que é de suma importância trabalhar a leitura dos cartazes, enfatizando os sons das consoantes, pois a escola trabalha o método fônico.

Com os alunos que apresenta TEA, trabalha várias atividades com tinta guache, massinha, atividades de colagem e recorte, todas as atividades que são de estimulação tátil, e sempre é necessário estar atento se a criança está confortável ao estar realizando e manuseando o material, caso não esteja se faz necessário mudar de atividade a fim de que não ocorra uma crise no mesmo.

No início do ano letivo é feito um plano anual para que possa ser desenvolvido no decorrer do ano letivo, com conteúdos adequados, objetivos e materiais que serão utilizados, bem como a avaliação que é realizada através do dia a dia, como está ocorrendo o seu processo, o que evoluiu, o que precisa trabalhar mais, sempre respeitando os limites e o tempo de cada criança.

A professora da sala de apoio tem 27 anos de experiência na educação, sendo quase dez anos de atendimento de alunos na sala de apoio, tem graduação em Pedagogia pela UNEMAT, pós graduação em Psicopedagogia; Educação Infantil e Alfabetização pelo ICE (Instituto Cuiabano de Educação), pós em Neuropsicopedagogia e as Necessidades Especiais pela EDUCAVALES Educação Especial e Psicomotricidade (Faculdade de Educação São Luis).

Relatando um pouco sobre a sala de apoio que na verdade não é uma sala de AEE, porém atende alunos com TEA, TDAH e Dislexia, pois o atendimento não se destina apenas para alunos com deficiência, embora não tenhamos alunos com cegueira, surdez e deficiência física. Conforme a resolução CEB/CNE nº 4/2009 no artigo 1º diz para a implementação do decreto nº 6571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE). Como a escola não tem a sala de AEE, essas crianças são atendidas na sala de apoio. O MEC (Brasil:2009) diz que deve ser “ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de atendimento educacional especializados da rede pública ou instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. No entanto, a escola vai atendendo conforme o que está ao seu alcance.

Referente ao laudo médico, não se obriga ter o laudo, porém contribui quando tem um laudo, pois nos dá uma direção no que se deve ser trabalhado com aquele aluno, pois a sala de apoio tem a características de atendimento pedagógico e não clínico. Portanto, com laudo ou sem laudo, elas devem ter o atendimento adequado para auxiliar em seu processo educacional, respeitando suas limitações. A cada dia são grandes desafios e se faz necessário estímulos aos educandos e envolver a questão motora, bem como desenvolver o processo de atenção para que consiga evoluir o seu processo de aprendizagem.

Além dos alunos com laudos e sem laudo, também são atendidas as crianças com dificuldades de aprendizagem, ao final de cada bimestre é realizado um conselho de classe com todos os professores para relatar o desempenho de cada aluno, quando tem aluno que obteve melhoras em sua aprendizagem o mesmo é dispensado da sala de apoio.

Lembrando que as crianças com TDAH, é preciso trabalhar a questão psicomotora das mesmas, fazer com que elas sintam, valorizem, experimentem e entendam, e para que isso se faz necessário a estimulação psicomotora, mostrar a importância de prestar atenção, de como estar sentado e há outros

momentos de correr, pular, andar e para isso é preciso conhecer o corpo e trabalhar as emoções e as habilidades psicomotoras do educando.

Considerações finais

O avanço da legislação LDB e da Constituição Federal no que diz respeito à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais representa um importante passo rumo a uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos tenham acesso aos mesmos direitos e oportunidades no campo da educação.

Nesse contexto inclusivo, há a sala de apoio que corrobora com o processo de ensino aprendizagem das crianças com diferentes necessidades educativas especiais, de modo a contribuir para amenizar as diferenças sociais, melhorando a qualidade de vida, bem como aumentando a qualificação das mesmas. Verificou-se, portanto, que as crianças que frequentam a sala de apoio podem aprender mais e, ao regressar para as salas efetivas, tendem a estarem mais aptas a acompanharem o ritmo do processo ensino aprendizagem com efetividade.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Atualizada até a EC n. 105/2019. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2019. Disponível em: <<https://constituicao.stf.jus.br/>>. Acesso em: 18 fev. 2023.

Lei No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 4. ed. Atualizada até abril de 2020. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bits-tream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 fev. 2023.

.Legislação Específica/Documents Internacionais [sobre necessidades educacionais especiais e inclusão]. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12716&Item>. Acesso em: 05 fev. 2023.

Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2023

Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <<portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2023.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. Revista Brasileira de Educação, v. 23, 2018.

UNESCO. Manual para garantir inclusão e equidade na educação. – Brasília: UNESCO, 2019.

ZANATO, C. B. INCLUIR E ADAPTAR NA ESCOLA. IV CINTEDI.REIN – Revista Educação Inclusiva. EDIÇÃO ESPECIAL - VOLUME 6, NÚMERO 2. FEVEREIRO 2022.

- A Psicomotricidade como mediador para a inclusão dentro de uma Escola de Ensino Regular (Priscila Quintino da Silva Costa; Adineia Santos Souza; Neiva Carvalho Costa)

A Psicomotricidade como mediador para a inclusão dentro de uma Escola de Ensino Regular

Priscila Quintino da Silva Costa⁵

Adineia Santos Souza

Neiva Carvalho Costa

--

DOI: 10.5281/zenodo.11510389

RESUMO

Entendemos a psicomotricidade como sendo de fundamental importância no auxílio e inclusão de pessoas com necessidades especiais em escolas com sistema regular de ensino, pois esta, ira auxiliar tanto a parte motor, física como também, o parte de interação entre pessoas, possibilitando assim um melhor convívio entre pessoas e conseqüentemente uma evolução motora. Tendo como base esse princípio, evidenciamos que a ausência da psicomotricidade impossibilita uma evolução ate mesmo cognitiva de pessoas com necessidades especiais, pois sem ter esse apoio físico, motor, emocional, a pessoa acaba por não desenvolver outras funções que são de extrema importância para o desenvolvimento intelectual, como a linguagem e a interação social.

PALAVRAS-CHAVE: Psicomotricidade, Inclusão, Ensino Regular, Interação.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho refere se ao desenvolvimento do trabalho psicomotor com mediador para a inclusão de crianças especiais dentro de um Centro de Ensino Regular.

Entendemos a necessidade da inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais na escola regular, pois esta interação garante a liberdade social, garantindo direitos e condições iguais a todo cidadão.

E é neste sentido que queremos analisar a importância da psicomotricidade como mediador desse processo de interação social da educação especial dentro de uma escola de ensino regular.

Para tanto, teremos como base teórica autores que questionem a respeito da psicomotricidade, como Jacques Chazaud (1976), e também

⁵ priscilaquintino2009@hotmail.com

buscaremos reforços na lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, além das Diretrizes Curriculares (1998), a fim de enriquecer ainda mais nossa pesquisa.

Sendo assim, iremos abordar a Educação especial de forma inclusiva onde as pessoas com necessidades especiais realmente se sintam inteiradas com o ambiente escolar, e que essa educação possibilite a estas pessoas uma inserção significativa com possibilidades reais de igualdade, respeitando seus limites físicos, cognitivos e sociais. Para tanto, teremos a psicomotricidade como base estrutural para esse processo.

Pois evidenciamos que a psicomotricidade faz-se necessária para o desenvolvimento, físico, motor afetivo e cognitivo, auxiliando e muito a interação de uma criança especial dentro de uma escola de ensino regular.

DESENVOLVIMENTO

Percebemos que os avanços que cerceiam o sistema educacional não são nada satisfatórios, o histórico escolar nos ajuda a afirmar este retrocesso no diz respeito à educação no Brasil. Neste sentido é evidente pensar em novas formas de organização que provoquem melhorias educacionais, como afirma Andruchak:

Ao entendermos o contexto sócio-histórico que permeia a escola, a estrutura que organiza o sistema educacional e os resultados que ela tem produzido, compreendemos as causas que produzem a exclusão social e sentimos necessidade de buscar outras formas de organização [...]. (ANDRUCHAK, 2007. p, 62).

Segundo Andruchak, ao analisarmos todas as situações que cercam a escola em sua trajetória, situações estas, que não são nada satisfatórias, evidenciamos que o número de alunos que deixam de estudar cresce cada vez mais, colocando em questionamento a posição da escola, e até mesmo a sua estrutura organizacional. E é por meio destes questionamentos que surge uma nova proposta para a educação, a fim de melhorar o índice de evasão e

repetência, a psicomotricidade surge com este intuito, de assegurar melhorias para a educação e para a inclusão de pessoas com necessidades especiais.

Conforme a Constituição Federal.

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

Conforme a Constituição Federal, a educação é um direito de qualquer cidadão, desenvolvendo suas habilidades e as preparando para o futuro, e com as pessoas com necessidades especiais não será diferente, e de acordo com a constituição o ensino especializado deverá se dar preferencialmente no ensino regular, por isso a necessidade de ter a psicomotricidade como ferramenta para essa construção, pois esta é uma ciência que estuda o corpo do homem em movimento, e nas relações dele com o mundo, e do mundo para com ele, é por meio da psicomotricidade que descobrimos as diversas possibilidades estruturais do corpo humano e psicológicas, possibilitando desta forma, expressões mais significativas. Pois é por meio da educação que construímos sujeitos críticos e aptos de transformar o meio em que vivem, contribuindo para com o crescimento do país.

Conforme os Parâmetros curriculares, o pensamento da transformação escolar é relativamente antigo, e esta transformação surge entrelaçada com as necessidades políticas, pois um país ao qual se diga de Terceiro Mundo necessita apresentar uma educação também de terceiro mundo, uma educação que apresente dados satisfatórios no que diz respeito a Educação Inclusiva, uma educação de qualidade, pois é por meio da educação que construímos sujeitos críticos e aptos de transformar o meio em que vivem, contribuindo para com o crescimento do país.

É com este pensamento que entendemos a importância da psicomotricidade como mecanismo de interação social e inclusão. Segundo Jacques Chazaud.

A psicomotricidade consiste na unidade dinâmica das atividades, dos gestos, das atitudes e das posturas; enquanto sistema expressivo,

realizador e representativo do “*ser-em-situação*” e da “*coexistência*” com outrem.(Chazaud 1976 .p. 12).

A psicomotricidade para Jaques Chazaud estabelece relações não só físicas, na parte motora, mas na parte afetiva, pois esta acaba por estabelecer significado para as ações interpessoais de afetividade, tornando a inclusão e a interação algo mais prazeroso.

Com isso, entendemos o quando a psicomotricidade está ligada a parte afetiva da criança e a sua construção cognitiva, pois as pessoas expressam-se utilizando os movimentos corporais, já uma pessoa com movimentos limitados possuirá conseqüentemente dificuldades na parte expressiva, é nesse momento que surge a psicomotricidade para trabalhar a parte motora e cognitiva, evidenciando resultados significativos na parte psicológica, afetiva, emocional.

Portanto, é necessário começarmos a pensar nesta nossa realidade educacional, de novos tempos e espaços de aprendizagem, e voltarmos nossos olhos para o profissional da área, e principalmente para o educando priorizando a sua formação, dando oportunidade de crescimento, e respeitando a individualidade de cada um, com suas limitações e os seus níveis de conhecimento. Entendemos que é hora de avançar, progredir com a educação, coisa que possivelmente não acontecia sem que tivéssemos um pensamento que vise a educação de qualidade para todos, entendendo que cada aluno é diferente, e deste modo, por ser diferente possuem progressões de conhecimento diferentes, cada qual necessita de tempos e espaços diferentes.

Segundo Jacques.

O desenvolvimento psicomotor se caracteriza por uma maturação que integra o movimento, o ritmo, a construção espacial; mas também o reconhecimento dos objetos, das posições, e etc. (aquilo que reunimos sob a categoria das gnosias); a imagem ou esquema do nosso corpo e, por fim, a palavra (*parole*) (a atividade verbo-motriz). (Jacques Chazaud 1976.p. 31).

Sendo assim, entendemos que o objetivo da escola como um todo é formar indivíduos críticos, autônomos, capazes de transformar o meio em que vivem, e é isto que a sociedade majoritária espera por parte da escola, que ela forme sujeitos capazes de transformar o meio em que vivem por meio da

linguagem, buscando na psicomotricidade um paralelo para que esse processo se torne eficaz auxiliando na interação entre as pessoas com necessidades especiais.

Como diz João Wanderley Geraldi:

Ao que tudo indica, a preocupação com a linguagem não da existência da escola; ao contrário, pelas indicações dadas por Manacorda em seu estudo sobre sociedade e educação no antigo Egito, pode-se supor que a escola surge na história para atender, entre outras exigências sociais, a uma preocupação muito específica com a linguagem. (GERALDI, 1996, p. 29).

Compreendemos assim a necessidade da valorização da linguagem, e do profissional da área. A linguagem é indispensável para se estabelecer a comunicação entre indivíduos, em contrapartida a interação social, e por meio disto a contribuição para o crescimento intelectual de ambos os sujeitos, desenvolvendo a capacidade de interlocução e apropriação de conhecimento.

Deste modo, devemos também evidenciar a necessidade de valorização do profissional da educação, e a necessidade de cursos de formação continuada, proporcionando ao profissional de área ferramentas para implementar a psicomotricidade como aliada na construção de saberes a todos.

Conforme Aline Miranda Strapasson.

As limitações no funcionamento cognitivo e no desempenho de tarefas, como as de comunicação, cuidado pessoal e de relacionamento social provocam maior lentidão na aprendizagem e no desenvolvimento (CARVALHO; MACIEL, 2003). A forma como pessoas com DI percebem o mundo e os objetos; reflete na comunicação, na socialização, na autonomia, na consciência de si própria, na compreensão e na resolução de problemas (ALVES et al., 2008. p. 276).

A escola de um modo geral precisa estar preparada para receber e interagir de forma plausível na inclusão das pessoas portadoras de necessidades especiais, proporcionando a esta, um bem-estar de maneira que a mesma se sinta à vontade para se expressar e se desenvolver fisicamente, psicologicamente e intelectualmente.

Para Jacques Chazaud.

Já dissemos que a afetividade é este estimulante constante e necessário de todo desenvolvimento psicomotor. Esta não se concebe a não ser em um pareamento relacional, no interior de uma relação com o objeto. Trata-se aí, evidentemente, de objetos condensados (do amor, da ternura, e da satisfação).. (CHAZAUD, 1976.P.51).

É neste sentido de transformação do modo de se ensinar, que entendemos a importância da Psicomotricidade e do professor, pois é por meio deles que enxergamos possibilidades de transformação social, de interação, de capacitação pessoal e profissional, por meio da afetividade, da utilização de objetos afetivos para proporcionar o bem-estar físico e psicológico na educação especial.

Segundo os Parâmetros Curriculares (1998), o professor deve participar ativamente de todos os questionamentos que cerceiam a organização escolar, pois este trabalha como mediador, permitindo o desenvolvimento educacional dos alunos, como um todo e para todos, para tanto, é necessário que o professor seja capacitado para tal responsabilidade, e que quando apto, receba instrumentos adequados de trabalho, que o auxilie no desenvolvimento das aulas, auxiliando o aluno especial de forma eficiente e contribuindo para sua progressão .

Ainda conforme os Parâmetros Curriculares (1998) é de grande importância, ao se reorganizar a escola, que o professor possua instrumentos que descrevam a competência de seus alunos, no que diz respeito á escrita, leitura e produção de texto, facilitando assim o seu planejamento de trabalho, e em muitos casos acabam ensinando aquilo que o aluno já sabe ou até mesmo deixando de ensinar.

Para tanto, para que o professor contribua e desenvolva seu trabalho é necessário capacitação, formação continuada, novos métodos, pois estamos pensando em uma nova Organização curricular, na qual a prioridade é o desenvolvimento de novos tempos de se ensinar e de proporcionar ao aluno especial maior qualidade de ensino respeitando o seu tempo de aprendizagem.

O professor é de extrema importância para a formação do indivíduo. No entanto, existe a necessidade de um acompanhamento, de novas propostas de formação continuada, pois entendemos que o mundo evolui a cada instante, e a educação deve acompanhar esta evolução inclusiva, deste modo o professor

necessita também de acompanhamento, dentro da reorganização escolar, o qual é um novo desafio para o educador.

É necessário começarmos a pensar em uma nova realidade educacional, de novos tempos e espaços de aprendizagem, e voltarmos nossos olhos para a inclusão social de pessoas com necessidades especiais, priorizando o educando e a sua formação, dando oportunidade de crescimento, e respeitando a individualidade de cada um, e os seus níveis de conhecimento. Entendemos que é hora de avançar, progredir com a educação, colocar em pratica a Constituição Federal, dando uma educação de qualidade a todos, oportunizando direitos iguais com qualidade de vida, assegurando a todos condições iguais de acesso a escola, inclusive as que possuem algum tipo de necessidade especial, tornando a escola mais acessível, com interação e inclusão social.

Instituindo a psicomotricidade como parte significativa do contexto escolar, não isoladamente, mas sim em toda e qualquer atividade que aluno for proposto a desenvolver, trabalhando a parte motora em diversos espaços da escola, pois é por meio dessas atividades motoras que a criança vai construindo o seu pensamento crítico, devido a experiências concretas já adquiridas, conhecer o mundo, o espaço em qual ela vive a torna mais independente e conseqüentemente mais liberdade afetiva.

CONCLUSÃO

Podemos concluir a partir deste estudo, que a Psicomotricidade em apoio a inclusão social é uma grande proposta para a reorganização educacional no Brasil, pois propõe novos tempos e espaços de aprendizagem, contribuindo para a interação social e para a obtenção de uma educação de qualidade para todos, priorizando o aluno e sua interação psicossociocultural em todos os momentos da vida.

É com este pensamento de transformação do modo de ensinar, buscando trabalhar cada aluno mediante as suas necessidades de aprendizagem, pois é visto que cada indivíduo tem tempos de aprendizagens

diferentes, não podendo assim ser trabalhados todos de uma mesma forma, é de grande importância que o professor perceba as dificuldades de seus alunos, podendo assim auxiliá-los na progressão de seus estudos.

No entanto, um dos grandes problemas enfrentados pelos professores em relação a esta nova proposta, é a necessidade de capacitação profissional, pois muitos não sabem ao menos o que fazer em relação as necessidades de uma pessoa com necessidades especiais, trabalhando dentro desta nova proposta com pensamento no tradicionalismo, acabando por não desenvolver seu trabalho de forma coesa, e por outro lado ignorando as necessidades do aluno especial.

Esse dado nos provoca pensar na base da função da docência que é a capacitação permanente, coletiva e também individual, lembrando que este profissional carrega consigo o desafio docente de estudar sempre.

Percebemos que há a necessidade de disponibilizar mais tempo para o professor preparar suas aulas na educação especial, pois este deve pensar em atividades que busquem o crescimento intelectual de seus alunos especiais, pensando em cada um com uma perspectiva diferente, mas para que tudo isto aconteça é necessário, e em primeiro lugar que se valorize o profissional da educação, apresentando condições favoráveis de trabalho voltadas a educação especial, só assim teremos uma educação realmente de qualidade.

Chego à conclusão, firmando que a psicomotricidade trabalha todos os aspectos motores, físicos, cognitivos valorizando o desenvolvimento da pessoa com necessidades especiais. O trabalho psicomotor deve se integral respeitando os limites de cada indivíduo, buscando diminuir a dificuldades apresentadas por cada um, reorganizando a escola como um todo, tomando-a cada dia mais inclusiva e possibilitando novos espaços de interação e transformação social.

É direito de todo e qualquer cidadão ter uma educação acessível e de qualidade, e isso inclui uma estrutura adaptada, uma socialização inclusiva, trabalhos físicos, motor, psicológicos, cognitivos, emocional garantindo a todo e qualquer criança o direito a igualdade a sentir-se igual socialmente.

REFERÊNCIAS

ANDRUCHAK, Ana Lúcia. Concepções e práticas curriculares dos professores-formadores do curso de Pedagogia da UNEMAT, Campus de Sinop, e a perspectiva da escola organizada por ciclos - - Cuiabá: UFMT/IE, 2007.182 p.

ANDRUCHAK, Ana Lúcia. IN. KRUG, Andréa Rosana Fetzner. Concepções e práticas curriculares dos professores-formadores do curso de Pedagogia da UNEMAT, Campus de Sinop, e a perspectiva da escola organizada por ciclos - - Cuiabá: UFMT/IE, 2007.182 p

BRASIL. MEC. SEMTEC. *Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio*. Brasília: Conselho Nacional de Educação — Câmara Básica, 1998.

BRASIL. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional.

GERALDI, João Wanderley – Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação/ João Wanderley Geraldi – Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil. 1996. (coleção leituras no Brasil).

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1)

CHAZAUD, Jacques Chazaud. Introdução a Psicometricidade: síntese dos enfoques e dos métodos; tradução: Urias Corrêa Arantes. São Paulo, Manoele, 1976.

STRAPASSON, A. HARNISCH, G. KISHIMOTO, S. Protocolos de avaliação da coordenação motora para pessoas com deficiência intelectual. São Paulo, Campinas, 2017.

- Barroco Mineiro: patrimônio histórico e cultural (Érica Cristine Zancheta de Souza; Gláucia Giovana Pedro Clementino; Gleice Araújo; Jayna Tomás da Silva; Maria Fernanda Delolo Alves)

Barroco Mineiro: patrimônio histórico e cultural

Érica Cristine Zancheta de Souza

Gláucia Giovana Pedro Clementino

Gleice Araújo

Jayna Tomás da Silva

Maria Fernanda Delolo Alves

DOI: 10.5281/zenodo.11533907

Dedicatória

Dedicamos esta monografia às nossas mães, por serem exemplo de coragem em suas metas e, com muito carinho, nos ensinaram o caminho da justiça.

Aos nossos queridos filhos, que sempre são a fonte para nossas inspirações e a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

Agradecimento

Agradecemos a Deus pelo dom da Vida.

EPIGRAFE

“A educação é a arte de tornar o homem ético.”

(Georg Wilhelm Friedrich Hegel)

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de apresentar aspectos culturais e sociais do Barroco Mineiro, assim como a importância de preservação dos bens históricos com ações governamentais e legislativas voltadas a defesa do patrimônio nacional. Para melhor contextualização este se pauta no estudo do Barroco e suas influências na arte contemporânea, assim como as obras de Minas Gerais com ênfase final no escultor Aleijadinho. Para finalizar o trabalho traz uma

reflexão de grande valia a projetos e ações educacionais para a arte Barroca afim de que não perca sua identidade cultural e educacional.

Palavras-chave: Arte. Barroco. Patrimônio. Aleijadinho.

Apresentação

A educação é um processo contínuo do sujeito que se constrói ao longo da vida por meio da observação, do pensamento crítico, da criatividade e da ação transformadora deste ao mundo; onde o homem participa ativamente deste processo para a construção de identidade e princípios sociais. (REZENDE, 2011)

Baseando-se na LBD n 9394/96, temos que:

Art 1º: [...] os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

A educação tem ênfase no processo formativo de comportamento onde a princípio aprende-se pela observação da convivência familiar e social através do comportamento e assim o processo ensino-aprendizagem se firma na relação direta com a linguagem, posteriormente levando o indivíduo a sua formação é transmissão de pensamentos e conceitos concretizando estes a uma aprendizagem efetiva na assimilação de conhecimentos da educação formal e informal.

No âmbito de educação informal relatam-se os museus em que é o articulador da história social e cultural impulsionando o indivíduo a uma reflexão crítica e construtiva dentro do diálogo educacional como forma de pensamentos transformador da sociedade. (REZENDE, 2011)

Segundo Matos, 2010:

.....

[...] a aprendizagem como processo dialógico não comporta a —transferência mecânica de saberes, simplesmente porque sentido e significados não podem ser transferidos, uma vez que são construções de nossa mente em atos cognitivos. Fazer *sentido* se

refere à pessoa, tendo por base suas memórias de informações e experiências anteriores, consegue *compreender* o item da informação em questão. Ter *significados*, por outro lado, refere-se ao reconhecimento, pela pessoa, da *relevância* que o item de informação pode ter para si própria e para seus propósitos de vida. Por óbvio, portanto, a atribuição de sentido e significado é tarefa transformadora daquele que aprende.

Dessa forma o museu traz referências históricas de ações do homem no mundo consolidando na identidade nacional impulsionando o desenvolvimento futuro de um povo e de uma nação.

Logo, torna-se de suma importância entrelaçar e interligar a cultura, o conhecimento e o desenvolvimento; pois pertencem a uma ação social e cultural. As áreas que fazem parte deste entrelaçado, não são independentes elas são partes da diversidade e da interdisciplinaridade como um pacto harmônico cujo cada momento histórico é construído e reconstruído, como via de mão dupla, junto com as tecnologias e ciências produzindo uma identidade de conhecimento.

Para este trabalho trouxe-se o Barroco Mineiro como um meio de exemplificar e demonstrar a linguagem singular de um patrimônio histórico e cultural do Brasil, sendo este movimento vinculado a educação através do reconhecimento de valores e ideias nacionais. (REZENDE, 2011)

Capítulo I

PATRIMONIO HISTORICO BRASILEIRO

Quando se reporta a patrimônio histórico subestima-se proteção e salvação do passado de um povo, de uma nação, de seus monumentos históricos, culturais e artísticos, onde o Estado a partir da década de 20 não possuía muitos meios de proteção aos museus vigentes da época.

Após várias denúncias da elite, o tema proteção foi objeto de discussões nos setores culturais do Congresso Nacional, nos governos estaduais e na imprensa.

Modernistas da época com base em concepções sobre arte, história e tradição elaboraram o conceito de patrimônio o qual se tornou hegemônico no Brasil e assim adotado pelo Estado.

Amparado neste conceito, em 1936 houve a criação do SPHAN – Serviço de Proteção do Patrimônio Histórico e Artístico que objetivava a proteção de obras de artes e obras históricas do país.

Este contexto cultural de proteção fez com que surgisse no Brasil um movimento cultural de suma importância na metade do século XX, o Modernismo que se caracteriza como um movimento totalmente artístico, mas com alcance amplo envolvendo questões nacionais de identidade na sociedade abarcando o intelecto de artistas e escritores.

Referindo-se assim, a construção da nação, o Barroco é consumado como a primeira manifestação cultural brasileira, pois a cultura do Brasil esta inserida neste constituindo uma elite intelectual com vocação do espírito público e valores de sobriedade, honestidade intelectual e moral e senso de dever. (PINTO, 2006)

Abaixo se pode verificar o contraste da riqueza dos interiores da Igreja com a pobreza da população de Minas Gerais:

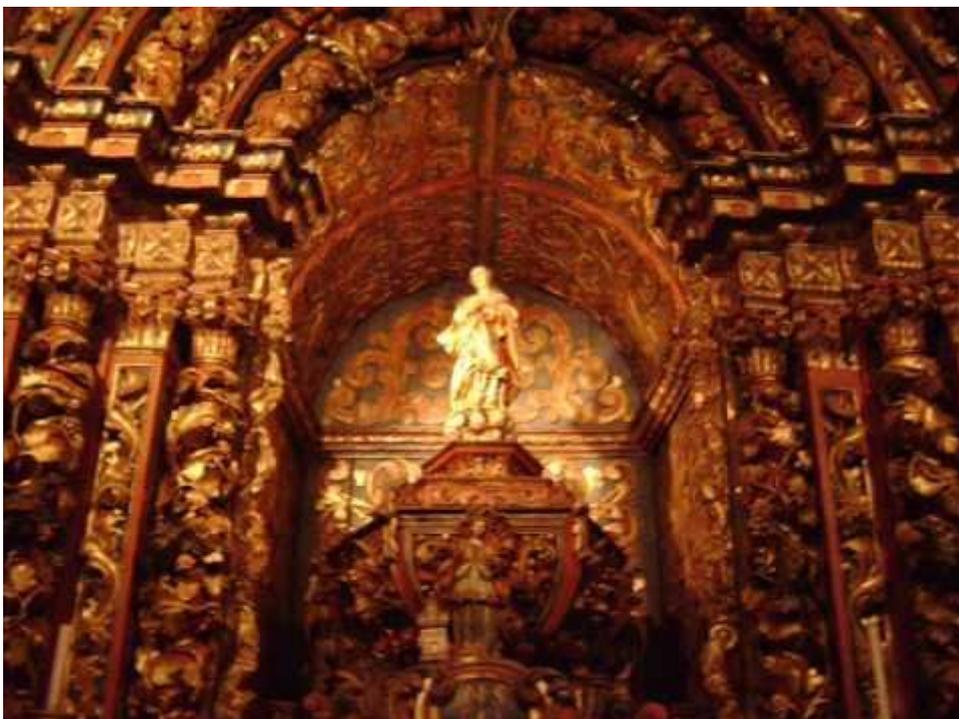


Figura 1: Altar da Igreja Nossa Senhora do Ó, em Sabará

http://www.descubraminas.com.br/Turismo/DestinoAtrativoDetalhe.aspx?cod_destino=10&cod_atrativo=285

A questão de patrimônio no Brasil se refere a prédios geridos por órgãos oficiais como o IPHAN - Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional vinculado ao Ministério da Cultura que perpetua com um trabalho efetivo de fiscalização, proteção, identificação, restauração, preservação e revitalização de monumentos e bens moveis do país.

Este órgão IPHAN atua em todo o país de forma autônoma, financeiramente e administrativamente; com sede em Brasília para tanto conta com apoio de comunidade, governos municipais e estaduais e do Ministério Público.

O termo patrimônio histórico e artístico foi citado pela primeira vez no Brasil na Constituição de 1934 que expressa:

Art. 10 das Disposições Preliminares:

III “Proteger as belezas naturais e os monumentos de valor histórico ou artístico, podendo impedir a evasão de obras de artes”.

Mas a regulamentação de proteção dos bens culturais do Brasil se estabeleceu por meio do Decreto-Lei n. 25 de 30 de novembro de 1937, que demonstrava o patrimônio histórico e artístico nacional como sendo:

“Constitui o patrimônio histórico e artístico nacional o conjunto de bens moveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, que por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional, valor arqueológico ou etnológico, bibliográfico ou artístico.”

Com a evolução da Constituição, a concepção de patrimônio foi sendo ratificada em relação aos termos de direitos e deveres aos olhos do Estado e dos cidadãos.

A constituição de 1988 no artigo 216 reformula o conceito acima e estabelece que:

Art. 216: Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de

referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

- I - as formas de expressão;
- II - os modos de criar, fazer e viver;
- III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
- IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
- V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

Em contrapartida, a Instrução Normativa n. 01 de 13 de junho de 1995 menciona que o patrimônio histórico:

“Dispõe sobre os procedimentos de acompanhamento, controle e avaliação a serem adotados na utilização dos beneficiários fiscais instituídos pela lei 8313 de 23 de dezembro de 1991, e estabelece que para fins de fruição dos incentivos fiscais, previstos nesse último, o proprietário ou titular (pessoa física ou jurídica) da posse legítima dos bens tombados pelo Governo Federal poderá deduzir do Imposto de Renda devido às despesas realizadas em sua conservação, preservação ou restauração.”

Em se tratando de legislação e conservação de patrimônio cultural é de suma importância considerar o tombamento o qual impede legalmente a destruição do bem.

A sociedade deve se conscientizar e preservar o patrimônio, pois é este que carrega a herança cultural e histórica de várias gerações a fim de preservar as manifestações populares sobre a história.

Trabalho esse feito desde a infância do indivíduo para que não sobrecarregue o Estado da responsabilidade de cuidar e zelar pelo patrimônio público e histórico.

Art. 225: Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e a coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

§ 1º Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao poder público:

- preservar e restaurar os processos ecológicos essenciais e prover o manejo ecológico das espécies e ecossistemas;
- preservar a diversidade e a integridade do patrimônio genético do País e fiscalizar as entidades dedicadas à pesquisa e manipulação de material genético;
- definir, em todas as unidades da Federação, espaços territoriais e seus componentes a serem especialmente protegidos, sendo a alteração e a supressão permitidas somente através de lei, vedada qualquer utilização que comprometa a integridade dos atributos que justifiquem sua proteção;
- exigir, na forma da lei, para instalação de obra ou atividade potencialmente causadora de significativa degradação do meio ambiente, estudo prévio de impacto ambiental, a que se dará publicidade;
- controlar a produção, a comercialização e o emprego de técnicas, métodos e substâncias que comportem risco para a vida, a qualidade de vida e o meio ambiente;
- promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente;
- proteger a fauna e a flora, vedadas, na forma da lei, as práticas que coloquem em risco sua função ecológica, provoquem a extinção de espécies ou submetam os animais a crueldade.

A obra de arte Barroca impacta o indivíduo retratando uma arte baseada na fé católica, em anjos e santos que naquela época sem recursos construíram obras belas e em cima de suportes de difícil acesso.

É necessário enfatizar os valores éticos que cultuem a paz e a soberania colocando em pratica a solidariedade e a alteridade como elementos de relações sociais e ambientais. Estas retomadas de valores devem fazer parte da luta política democráticas a fim de abrir novos caminhos aos seres humanos diminuindo as desigualdades. (PINTO, 2006)

Capítulo II

2.1. O Barroco e a Influência na Literatura Contemporâneas

O Barroco esteve presente na literatura como foi o caso da escritora Rachel de Queiroz, nascida em Fortaleza, foi a primeira mulher a ingressar na Academia Cearense de Letras.

Raquel trouxe em suas poesias problemas sociais vigentes da época que através de uma linguagem inata mostrava a fé e a esperança ao sertanejo em um superior maior, um Deus que os abastará.

Outro autor característico foi Nelson Rodrigues, nascido em Recife, era conhecido como “anjo pornográfico”. Suas obras mostram a realidade da vida, em termos característicos do Barroco “A mulher sem pecado” que conta a história de um marido condenado que coloca pensamentos pecaminosos na cabeça da esposa.

Nos séculos XVI e XVII com o enfraquecimento do catolicismo e surgimento do protestantismo, o Barroco começou a vigorar nas artes, tendo maior ênfase no período de Maria Antonieta em que o uso e abuso de brilhos dourados, cores fortes como vermelho, azul, preto e púrpura tomavam conta do mundo artístico. (OLIVEIRA et al., 2015)



Figura 2: Maria Antonieta em sua juventude.
(<https://www.todamateria.com.br/maria-antonieta/>)

Assim como Luís XIV, conhecido como Pai do Luxo foi tomado por sofisticação e status da moda. (SANA, 2010)



Figura 3: Luís XIV, Rei da França
(<https://www.infoescola.com/biografias/luis-xiv/>)

O estilo Barroco teve grande repercussão na França e Itália, mas nas artes plásticas ganhou destaque somente entre os séculos XIV e XV. O Barroco está presente até hoje em vários segmentos como na moda, acessórios e maquiagem. (OLIVEIRA et al., 2015)

As Características do Barroco na MPB

As características do Barroco se firmam em componentes e cantores brasileiros como Caetano Veloso com a música “Triste Bahia” retratando os problemas sociais, a vida no Nordeste; sendo estas com uma linguagem de fácil entendimento.

Outro exemplo ainda deste compositor é a música “O Quequeres”:

“Onde queres revólver, sou coqueiro.
Onde queres dinheiro, sou paixão.
Onde queres descanso, sou desejo.
E onde sou só desejo, queres não.
E onde não queres nada, nada falta.
E onde voas bem alta, eu sou o chão.
E onde pisas o chão, minha alma salta.
E ganha liberdade na amplidão”.

(Caetano Veloso, “O Quequeres”)

Nesta podemos ver que existe o contraste a oposição de ideias e o uso da metáfora e o eu-lírico como um ser amada e infeliz. (OLIVEIRA et al., 2015)

Capítulo III

3.1. Barroco

A palavra Barroco vem do grego *barros* e foi usada na Idade Média em um argumento incorreto.

Na Renascença segundo Cavalcante (1978) indicava pensamentos e ideias contorcidas ou bizarras, sem clareza, distante da lógica e da própria realidade dos fatos. (REZENDE, 2011)

O Barroco teve seu marco inicial no século XVII na Itália, consagrando-se pela Europa e América Latina no século XVIII e XIX.

A arquitetura barroca pauta-se na fé católica e no Estado com construções de igrejas e edifícios públicos com fachadas ondulantes e

decoradas com esculturas deixando de lado a geometria elementar e a simetria.

Há uso de pilastras e o interior é feito com madeira entalhada coberta com a cor dourada, possui ainda linhas diagonais e uso de escadas para ilusão de movimento de altura tudo feito rebuscadamente e com exagero em texturas. (PINTO, 2006)

Abaixo se observa uma igreja em Roma, Itália, construída entre 1608 e 1620 onde perpetua características do estilo barroco feita por Gian Lorenzo Bernini:

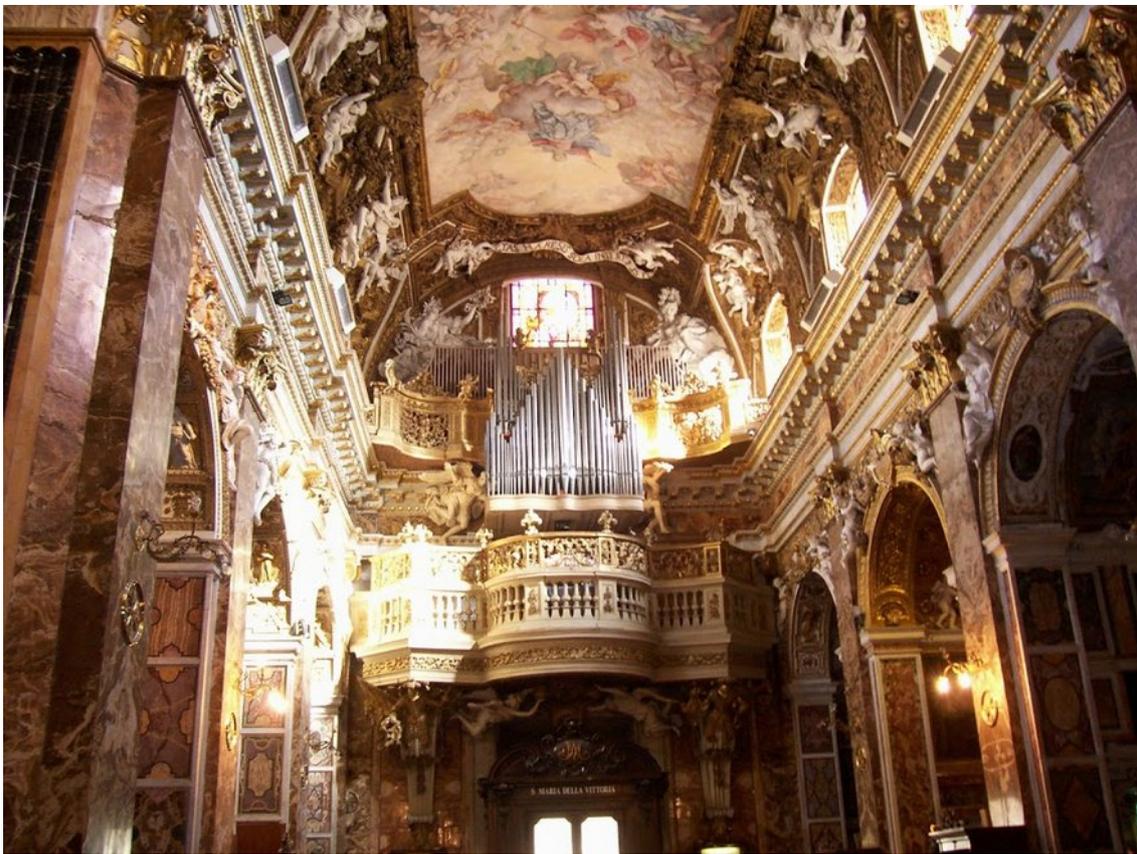


Figura 4: Igreja Santa Maria Della Vittoria, em Roma

[\(http://viagemitalia.com/extase-santa-teresa-bernini/\)](http://viagemitalia.com/extase-santa-teresa-bernini/)

No entanto, a Igreja Católica promoveu o movimento da Contra-Reforma que visava retardar o crescimento do protestantismo, para tanto houve medidas adotadas como a Ordem dos jesuítas que possuía uma estrutura militar.

Os jesuítas eram considerados como “soldados da igreja” combatendo a expansão dos protestantes com a convicção da fé cristão.

A Contra-Reforma teve grande atuação devido as grandes navegações de Portugal e Espanha, onde os jesuítas se direcionavam as terras novas para catequizar os habitantes. (PINTO,2006)

Essa escola literária constitui em fortes influências no contexto social, político, econômico e religioso da época.

Para tanto, esta época o homem sofria fortes influências do clero o qual era submisso e sem perspectivas de vida, onde os pecados deveriam ser purgados para receber a salvação após a morte.

No fim da Idade Média a burguesia toma a frente da sociedade onde há ostentação de riquezas e conseqüentemente o financiamento de artistas deixando o trabalho mecânico para impulsionar o movimento do Renascimento.

Este movimento cultuava a racionalidade onde o homem detinha o conhecimento e o modo de agir sobre o mundo, indo contra as premissas da Igreja em que a fé era a fonte de todo conhecimento do indivíduo.

No início do século XVI a Igreja foi alvo de confronto de seus ideais e entrou em crise perdendo parte de seu poder para os protestantes. Frente a isso, a Contra-Reforma impõe perseguições às ideias hereóticas enfraquecendo a Europa e fortalecendo a Península Ibérica e a Itália. No entanto, a Europa tenta abarcar o prestígio da Igreja com o auxílio dos jesuítas.

Ao meio conturbado de disputas religiosas que o Barroco surge, com ênfase complexa de saber e ver as questões não sendo a fé a resposta para resolver conflitos e conhecimentos. (REDIES et al., 2014)

Hauser (2003) cita as dificuldades dos parâmetros do Barroco:

“(…) engloba tantas ramificações do esforço artístico, apresenta-se em formas tão diferentes de país para país e nas várias esferas da cultura, que à primeira vista parece duvidoso que seja possível reduzi-las todas a um denominador comum.”

O Barroco até o século XIX apresentou-se com baixo prestígio, pois havia o predomínio de uma visão redutora e preconceituosa entendida como uma arte de mau gosto. (REDIES et al., 2014)

De acordo com Heinrich Wölfflin (2005) o Barroco contrapõe-se ao estilo clássico em cinco pontos:

Do plástico ao pictórico: trabalho de forma livre, com luzes e sombras dando ideia de movimento;

Da superfície à profundidade: superposição de planos com a ideia de profundidade;

Da superfície fechada à aberta: deixa de lado as normas de constituição para algo solto e flexível;

Da multiplicidade à unidade: ênfase a visão globalizada de conjuntos de elementos, onde o elemento isolado perde a expressão;

Da clareza absoluta à relativa: devido a profundidade e movimento da superposição dos planos a clareza torna-se prejudicada ou parcial.

Sendo assim, o Barroco busca a forma homogenia das imagens e ideias para estruturá-las e organizá-las. (REDIES et al., 2014)

O Barroco exprime o modo de ser, enfatizando emoções e paixões humanas, onde os artistas dessa época criavam obras para cumprir tarefas e não como forma de expressar sua subjetividade. (PINTO, 2006)

Barroco Brasileiro

O estilo Barroco chegou a América Latina com os missionários jesuítas através da doutrinação cristã, tendo as primeiras imagens culturais em forma arquitetônica e objetos decorativos trazidos de Portugal, ganhando estilo e desenvolvimento.

Ligado ao catolicismo vê-se no Brasil grande construções com esse estilo como igrejas, cadeias, câmaras municipais e moradia de pessoas com alto poder aquisitivo. (PINTO, 2006)

Abaixo pode-se ver algumas imagens de construção Barroca:



Figura 5: Igreja de São Francisco, em Salvador.

(<https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/literatura/barroco-no-brasil.htm>)



Figura 6: Igreja de São Francisco de Assis em Ouro Preto (MG)
(<https://viagensinesqueciveis.wordpress.com/2011/07/17/igreja-de-sao-francisco-de-assis-um-marco-do-barroco/>)

No entanto, se observa no Brasil duas vertentes de estilo Barroco. São elas:

As regiões enriquecidas com a mineração e o açúcar: onde se encontra igrejas com relevos de madeira, mármore e pedra sabão; cobertas com camadas de ouro, com janelas, cornijas e portas decoradas como esculturas. Estas ocorrem nas regiões do Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia e Pernambuco.



Figura 7: Interior da Igreja e Mosteiro de São Bento, Rio de Janeiro (<https://arquiteturado brasil.wordpress.com/o-barroco-no-brasil/>)

As regiões sem riqueza: onde se concentra as igrejas de talhas simples feitas por artísticas com menor experiência, ocorrendo estas em regiões de São Paulo.



Figura 8: Igreja de Santo Antônio em São Paulo (<http://www.blogdate.com.br/arte-barroca-na-primeira-igreja-da-cidade-de-sao-paulo/>)

O Barroco de Minas Gerais ganhou destaque devido a descoberta de ouro em que a distância do litoral e as dificuldades de importação de materiais e procedimentos permitam que este estilo em Minas ganhe uma esfera peculiar com uma arte diferenciada e de caráter regional.

A vida urbana de Minas Gerais se propagou pela formação das vilas que tinham uma fé católica de grande amplitude e assim possuíam um santo como protetor particular assumindo assim uma expressão e modo de vida peculiar aos demais.

Para tanto a vida urbana vangloriava o possuir mais, ou seja, a ostentação de riquezas com casas belas e igrejas com muito ouro. (PINTO, 2006)

A figura abaixo permite ilustrar a riqueza de detalhes:



Figura 9: teto da Igreja em Congonhas em Minas Gerais.

(<http://culturaemfocoucb.blogspot.com/2014/03/generos-culturais-do-periodo-colonial.html>)

O objetivo principal do Barroco era ofuscar os sentidos e engrandecer os olhos das pessoas com suas formas exuberantes em que isto foi usado como arma da Contra-Reforma entre a Igreja e o Protestantismo, onde a Igreja

pregava que Deus é acima de todos e o Barroco era o inverso, pregando movimento das formas.

No século XVIII houve grande avanço nas construções de igrejas principalmente em Ouro Preto, onde nessas terras havia abundância de ouro. (PINTO, 2006)

De acordo com Junior Prado (1977):

.....

O ouro brasileiro é, na maior parte, de aluvião, e se encontra, sobretudo no leito dos cursos d' água e nas suas margens mais próximas. Ele resulta de um processo geológico milenar em que a água, tendo atacado as rochas matrizes onde antes se concentrava o metal, o espalhou por uma área superficial extensa.”

.....

As construções das igrejas levavam pedra sabão ao invés de mármore europeu, as fachadas simples foram substituídas por colunas retorcidas com esculturas de cenas Bíblicas, seres da mitologia e santos. Os materiais utilizados eram intercalados com o que a região dispunha.

A arte Barroca mineira é considerada uma das mais belas do mundo, em seu acervo é possível desfrutar de igrejas, capelas, santuários, esculturas e casas com ricos detalhes e ornamentos de valores inestimáveis. (PINTO, 2006)

Capítulo IV

Ícone da Arte Barroca: Aleijadinho

Antônio Francisco Lisboa, mais conhecido como Aleijadinho, viveu nos arredores de Vila Rica entre os séculos XVIII e XIX. Era considerado o artista mais importante da arte barroca no período colonial.

Era filho de uma escrava, Isabel, com um português mestre de obras, Manuel Francisco Lisboa, começou suas artes na infância devido a convivência com o pai na oficina.

Em suas obras são observados equilíbrio, harmonia e serenidade como se exemplifica a Igreja Nossa Senhora das Mercês e Perdões na cidade de Ouro Preto em Minas Gerais.



Figura 10: Igreja Nossa Senhora das Mercês e Perdões

(<https://guia.melhoresdestinos.com.br/igreja-de-nossa-senhora-das-merces-e-perdoes-206-5828-l.html>)

Suas obras são ricas em detalhes e características do rococó e de estilos clássicos e góticos, utiliza matéria-prima brasileira, como pedra sabão.

De acordo com Bretas (1951):

“Aleijadinho emerge, como uma disforme criatura, algo semelhante a uma figura monstruosa, porém dotada de talento e compaixão com aqueles de seu convívio íntimo. Furtava-se à vista das pessoas trabalhando às ocultas (como o sineiro de Notre Dame) deslocando-se em Vila Rica nos períodos noturnos (Quasímodo é acusado de caminhar sobre os telhados à noite). Grotesco e sublime, primitivo e popular, gótico e barroco, transgressor e canônico, dócil e irascível, genial e demoníaco, sombrio e iluminado. Trágico pela doença e afortunado pelo talento. Não pode haver “entidade mais ideal” no espírito romântico do que aquela portadora de contradições e dicotomias. Aleijadinho é o ideal grotesco.”

Em torno de seus 40 anos de idade, Aleijadinho adquiriu uma doença degenerativa que aos poucos foi perdendo os movimentos dos pés e das mãos.

Para esculpir e entalhar pedia para o ajudante amarrar as ferramentas em seus punhos. Nesta fase, a expressividade ganha mais força e destaque-se nas esculturas, como demonstra a figura abaixo da obra “Os doze profetas”:



Figura 11: Os doze profetas (<http://200.144.182.66/aleijadinho/os-12-profetas/#prettyPhoto>)

Mesmo com tantas limitações, Aleijadinho continuou trabalhar para construção de Igrejas me Minas Gerais. (BAGOLIN, 2009)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil possui um patrimônio cultural e histórico mais rico do continente, com acúmulo arquitetônico e urbanístico trazido pelos portugueses, pela cultura indígena e africana a qual se estende a todo território brasileiro.

O Barroco Mineiro está relacionado aos valores da Educação e \ identidade dentro do padrão social de uma nação. O acervo conta com as mais belas artes do mundo com Igrejas, mosteiros, casa etc. abrangendo as cidades de Minas Gerais, Ouro Preto, Congonhas.

É de fundamental importância a disseminação de legislação para que a veiculação de informações histórias desta arte perpetue em novas gerações dentro do currículo da Educação, para propagar a identidade e patrimônio cultural de proteção ao Barroco; elencando este a um processo de civilização

social com ações e projetos de educação patrimonial com ajuda e cooperação do homem.

Referências

BAGOLIN, L. A. "O Aleijadinho": monstro herói. USP, 2009.

BRETAS, R. J.F. Traços biográficos relativos ao finado Antônio Francisco Lisboa, distinto escultor mineiro, mais conhecido pelo apelido de Aleijadinho IN: Antônio Francisco Lisboa, O Aleijadinho -- Publicações da Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Rio de Janeiro, SPHAN/ MEC, 1951, nº15.

CAVALCANTI, C. História das artes: curso elementar. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 34, 1978.

Constituição Federal de 1934 Artigo. 10. Disponível em <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10612134/artigo-10-da-constituicao-federal-de-16-de-julho-de-1934>>. Acesso em: 28 jan. 2019.

Constituição Federal de 1988, Artigo 216, Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_05.10.1988/art_216_.asp>. Acesso em: 02 fev. 2019

Constituição Federal de 1988, Artigo 225, Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_06.06.2017/art_225_.asp>. Acesso em: 02 fev. 2019

Decreto Lei n. 25 de 30 novembro de 1937 Capítulo I DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0025.htm>. Acesso em: 29 jan. 2019

HAUSER, Arnold. A história social da Arte e da Literatura. (tradução de Álvaro Cabral). São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LDB, Lei n.

9394/96 Artigo 1º. Disponível em:

<<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>>. Acesso em: 28 jan. 2019

MATTOS, Y. Abracaldabra. Uma aventura afetivo-cognitiva na relação museu educação. Ouro Preto, ed. UFOP, 2010

OLIVEIRA, R.L.; SCENA, N.P.S. O Barroco na Contemporaneidade. SEMESP, p. 4-6, 2015.

PINTO, C.A.R. O Patrimônio Histórico, Identidade Cultural e Turismo. Barroco Mineiro. Brasília, UnB, p. 16, 34-42, mar. 2006.

PRADO, C.Jr. Historia Econômica do Brasil, São Paulo: Brasiliense, 1977

REDIES, A.B; CASTELA, G.S. Delimitação Estética e histórica do Barroco.

UFRJ, v. 14, p. 3-7, fev., 2014.

REZENDE, E.F. Barroco Mineiro: nação civilizada, patrimônio protegido.

Instituto de Filosofia, Artes e Cultura, Universidade Federal de Ouro Preto, p. 60, 2011.

SANA. História da Moda. Disponível em:

<<http://modahistorica.blogspot.com.br/2013/05/a-moda-na-era-barroca.html>>.

Acesso em: 02 fev. 2019

WÖLFFLIN, Heinrich. Renascença e Barroco. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

Referências das figuras

Figura 1: Altar da Igreja Nossa Senhora do Ó, em Sabará. Disponível em: <http://www.descubraminas.com.br/Turismo/DestinoAtrativoDetalhe.aspx?cod_destino=10&cod_atrativo=285>. Acesso em: 25. Fev 2019

Figura 2: Maria Antonieta em sua juventude. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/maria-antonieta/>>. Acesso em: 25 fev. 2019

Figura 3: Luís XIV, Rei da França. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/biografias/luis-xiv/>>. Acesso em: 1 mar. 2019

Figura 4: Igreja Santa Maria Della Vittoria, em Roma. Disponível em: <<http://viagemitalia.com/extase-santa-teresa-bernini/>>. Acesso em: 1 mar. 2019

Figura 5: Igreja de São Francisco, em Salvador. Disponível em: <<https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/literatura/barroco-no-brasil.htm>>. Acesso em: 02 mar. 2019

Figura 6: Igreja de São Francisco de Assis em Ouro Preto (MG). Disponível em: <<https://viagensinesqueciveis.wordpress.com/2011/07/17/igreja-de-sao-francisco-de-assis-um-marco-do-barroco/>>. Acesso em: 02 mar. 2019

Figura 7: Interior da Igreja e Mosteiro de São Bento, Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://arquiteturado brasil.wordpress.com/o-barroco-no-brasil/>>. Acesso em: 03 mar. 2019

Figura 8: Igreja de Santo Antônio em São Paulo. Disponível em: <<http://www.blogdate.com.br/arte-barroca-na-primeira-igreja-da-cidade-de-sao-paulo/>>. Acesso em: 03 mar. 2019

Figura 9: teto da Igreja em Congonhas em Minas Gerais. Disponível em:

<<http://culturaemfocoucb.blogspot.com/2014/03/generos-culturais-do-periodo-colonial.html>>. Acesso em: 04 mar. 2019

Figura 10: Igreja Nossa Senhora das Mercês e Perdões. Disponível em: <<https://guia.melhoresdestinos.com.br/igreja-de-nossa-senhora-das-merces-e-perdoes-206-5828-l.html> >. Acesso em: 04 mar. 2019

Figura 11: Os doze profetas. Disponível em: <<http://200.144.182.66/aleijadinho/os-12-profetas/#prettyPhoto>>. Acesso em: 04 mar. 2019.

- Deficiência Auditiva, Surdez e Inclusão Escolar (Cristiane Boff Daniel Scalzavara)

Deficiência Auditiva, Surdez e Inclusão Escolar

Cristiane Boff Daniel Scalzavara⁶

DOI: 10.5281/zenodo.11430728

RESUMO

O presente trabalho visa abordar a inclusão de alunos com deficiência auditiva no ambiente escolar regular, utilizando uma revisão bibliográfica como método. Destaca-se a relevância da participação ativa tanto dos professores quanto da família, ressaltando a importância de contar com profissionais qualificados nas escolas para atender às necessidades específicas desses alunos. Essa análise abrangente busca aprofundar a compreensão sobre a inclusão escolar. Enfatiza-se a jornada e obstáculos enfrentados pelos deficientes auditivos na busca pelo reconhecimento de seus direitos educacionais. Para cumprimento dos objetivos aqui propostos, foram estudados trabalhos de autores como INCLUTOPIA (2021), JANNUZZI (2006), MOURA (2017), RIBEIRO (2009), SALLES (2004), SKLIAR (2006), VYGOTSKY (1993), entre outros, bem como a legislação vigente relaciona ao tema desta pesquisa. Observa-se que, apesar das diversas vitórias alcançadas, há ainda um longo caminho a percorrer no âmbito da inclusão desses indivíduos no ensino regular.

Palavras-chave: Deficiente Auditivo; Surdez; Escola regular; Inclusão.

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva propugna pela integração de todos os alunos, independentemente de suas características orgânicas, afetivas, socioeconômicas ou culturais, no ambiente escolar regular, buscando oferecer condições físicas e pedagógicas adequadas às suas limitações.

A instituição educacional tem o dever de impulsionar a inclusão. Assim, é necessário adaptar-se para acolher alunos com deficiências, assegurando o direito à igualdade consagrada na Constituição Federal (BRASIL, 1988). Leis específicas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), e o Decreto lei nº 5296/2004 (BRASIL, 2004), foram estabelecidas para garantir o cumprimento da igualdade e promover a inclusão de todos.

Para possibilitar a inclusão de alunos com deficiência auditiva/surdez, é crucial inicialmente solicitar um intérprete de LIBRAS e os materiais

⁶ cristianebds77@hotmail.com

necessários para desenvolver as habilidades de leitura e escrita desses alunos. Toda escola que tem alunos com deficiência auditiva em suas turmas regulares tem o direito de contar com um intérprete de LIBRAS.

A deficiência auditiva/surdez, como ressaltado, não impede a aprendizagem; a principal dificuldade reside na falta de estrutura dos sistemas educacionais. Portanto, a responsabilidade de solicitar intérpretes e materiais adequados para garantir a igualdade de condições de aprendizado recai sobre os gestores e as escolas, visando a inclusão social e a redução das desigualdades.

A educação de uma criança com deficiência auditiva/surdez demanda abordagens diferenciadas, utilizando diversos recursos comunicativos adaptados às suas possibilidades, contribuindo para sua participação social e evitando sua exclusão das construções culturais da sociedade humana.

As primeiras limitações na evolução intelectual das crianças surdas se evidenciam em suas expressões simbólicas, não apenas na aquisição do código linguístico oral, mas também em outras formas, como o jogo simbólico. Essas dificuldades derivam, em grande parte, da incapacidade da criança surda de captar informações transmitidas oralmente na sociedade, o que apresenta obstáculos ao seu desenvolvimento psicolinguístico. No entanto, essas limitações não indicam uma inferioridade intelectual; ao contrário, refletem um curso de desenvolvimento ontogenético distinto.

Segundo Coll (1999, p. 205), um fator importante a ser considerado é a forma de comunicação que elas recebem em casa, especialmente quando os pais não são surdos também. Dessa perspectiva, destaca-se a importância da aquisição da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) para a pessoa com deficiência auditiva/surdez e seus familiares, facilitando a comunicação entre ouvintes e não ouvintes.

A interação entre crianças surdas e ouvintes pode ocorrer de maneira mais lenta, pois a primeira não utiliza a comunicação oral, enquanto a segunda, frequentemente, desconhece a língua de sinais. As relações sociais estabelecidas por crianças surdas frequentemente se baseiam em grupos ou associações por interesses comuns, buscando evitar problemas na interação social. A principal dificuldade na inclusão de crianças surdas e ouvintes na mesma sala

de aula residem na barreira linguística, o que prejudica a interação entre os alunos. Para efetivar a inclusão dos alunos surdos na rede regular de ensino, é essencial adaptar a escola com recursos visuais, proporcionando uma comunicação eficaz no ambiente escolar, além de disponibilizar recursos didáticos e profissionais capacitados.

A inclusão não vale só para as pessoas com deficiência; vale para todos, porque caso contrário far-se-á novamente a exclusão. "Incluir significa abrir-se para o que o outro é e para o que se é em relação ao outro. Por isso, a educação inclusiva supõe, sobretudo, uma mudança em nós, em nosso trabalho, nas estratégias que utilizamos no trabalho, nos objetos na sala de aula, no modo como organizamos o espaço e o tempo em sala de aula". (MACEDO, 2005 p.22).

"A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades." —

Paulo Freire.

DESENVOLVIMENTO

A história dos deficientes auditivos abrange desde a antiguidade até os tempos atuais, refletindo mudanças sociais e culturais.

De acordo com Salete et al. (2001), a história dos surdos foi envolta por diversos conceitos "enigmáticos". As crenças religiosas sugeriam que os surdos eram pecadores, sujeitos a castigos divinos; os profissionais médicos procuravam soluções científicas para possíveis curas da surdez, enquanto a abordagem pedagógica buscava interpretar a surdez de maneira distinta dos demais ouvintes.

Na antiguidade, registros indicam que algumas civilizações reconheciam a surdez, mas as atitudes variavam. Na Grécia antiga, por exemplo, havia divergências sobre como abordar a surdez, desde considerá-la uma barreira para a aprendizagem até entender que os surdos poderiam ser educados. Ao longo dos séculos, surgiram figuras notáveis. No século XVI, Pedro Ponce de León foi pioneiro na educação formal de surdos, utilizando métodos como a leitura labial e o ensino da linguagem escrita. No entanto, essas práticas eram limitadas.

O século XIX testemunhou avanços significativos com a criação de escolas para surdos. Charles-Michel de l'Épée, na França, foi um defensor proeminente da educação de surdos, desenvolvendo a Língua de Sinais Francesa. O século XX trouxe mudanças significativas. A abordagem oral ganhou destaque, buscando ensinar a fala e a leitura labial. No entanto, essa abordagem excluía a Língua de Sinais, levando a debates sobre métodos educacionais.

A partir dos anos 1960, houve um movimento global para reconhecer e valorizar a língua de sinais, destacando a importância da comunicação visual. Essa mudança impulsionou a inclusão e a aceitação da identidade surda.

No cenário atual, avanços tecnológicos, como implantes cocleares e aparelhos auditivos modernos, oferecem opções para melhorar a comunicação. Leis de acessibilidade e políticas inclusivas buscam garantir direitos iguais.

Essa trajetória abrange uma evolução complexa, marcada por desafios, debates e, finalmente, um reconhecimento crescente da diversidade surda e da importância de preservar e valorizar suas línguas e culturas. A evolução na inclusão de deficientes auditivos no ensino regular passou por diversas fases. Inicialmente, muitos eram excluídos ou enfrentavam desafios significativos devido à falta de compreensão sobre suas necessidades educacionais específicas.

A partir das últimas décadas do século XX, as escolas passaram a adotar abordagens mais personalizadas, reconhecendo a diversidade de tipos de aprendizagem e necessidades específicas dos alunos com deficiência auditiva/surdez.

O surgimento de legislações voltadas para a inclusão, avanços em tecnologias assistivas e uma crescente conscientização sobre a necessidade e importância da acessibilidade contribuíram para transformações significativas. Estratégias como intérpretes de Libras, materiais adaptados e treinamento para professores passaram a ser mais comuns.

Atualmente, as escolas buscam práticas inclusivas, promovendo um ambiente que valoriza a diversidade e proporciona suporte adequado aos alunos com deficiência auditiva/surdez. A trajetória continua a evoluir à medida

que a sociedade reconhece a importância da igualdade de oportunidades educacionais para todos.

A surdez não significa outra coisa que a ausência de um dos elementos que permitem a formação de relações com o ambiente. A função principal do ouvido é a de receber e analisar os elementos sonoros do ambiente, decompor a realidade em partes singulares com as quais se ligam nossas reações, a fim de adaptar o mais possível o comportamento ao ambiente. Em si mesmo, o comportamento humano, na sua totalidade de reações, excluindo-se aquelas ligadas aos aspectos sonoros, permanece intacto no surdo. (VYGOSTSKY, 1996, P.49).

Vale ressaltar que existe uma diferença entre o surdo e o deficiente auditivo.

Conforme Marchesi (1995), o indivíduo só pode ser considerado surdo quando a sua audição não funciona, mesmo com ajuda de aparelhos ou próteses. Já os deficientes auditivos são aqueles que têm sua audição dificultada, e podem ouvir mesmo sem ajuda de aparelhos auditivos, diante disto, essas pessoas não podem ser consideradas surdas. No entanto, todos possuem necessidades educacionais especiais e precisam ser incluídos no ensino regular. Há, portanto, uma enorme disparidade quanto às perdas auditivas, que pode ser leve, moderada e profunda.

A capacidade auditiva é classificada como: normal (entre 10 e 26 decibéis); leve (entre 20 e 40 decibéis); moderada entre (40 e 70 decibéis); severa entre (70 a 90 decibéis) e profunda (superior a 90 decibéis).

A criança surda pode ter as mesmas condições intelectuais e habilidades psicomotoras do aparelho fonoarticulatório de uma criança sem deficiência, porém não poderá reproduzir sons que não ouve (RINALDI, 1994).

A deficiência auditiva pode ocorrer desde o nascimento ou ser adquirida. As principais razões para a deficiência auditiva congênita incluem fatores hereditários, viroses maternas (como rubéola e sarampo), e exposição a substâncias tóxicas durante a gestação (como sífilis, citomegalovírus e toxoplasmose), incluindo o uso de medicamentos ototóxicos que afetam o nervo auditivo. A perda auditiva adquirida pode resultar de predisposição genética, como otosclerose, ou ser desencadeada por eventos como meningite, e consumo de medicamentos ototóxicos, exposição a ruídos

intensos (como explosões) e infecções virais ao longo do desenvolvimento da pessoa.

A surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida, a surdez é uma experiência visual, a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência. (SKLIAR, 1998, p. 11).

Nesse contexto, é viável explorar, sugerir e compreender constantemente as habilidades dos surdos, focando na análise dos discursos sobre a surdez em âmbitos políticos, sociais e educacionais, sem perder de vista a relevância desse indivíduo como agente de transformação na sociedade como um todo.

A inclusão de alunos com deficiência auditiva/surdez tem evoluído ao longo do tempo. Anteriormente, o oralismo era a abordagem predominante, visando a reabilitação do surdo. Em seguida, surgiu o bilinguismo, que combinava o uso de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais, reconhecida pela Lei nº10. 436/02, como meio legal de comunicação e expressão) e do português juntos. Posteriormente, surgiram abordagens como a comunicação total, e mais recentemente, discute-se a Pedagogia Surda e a Interação Multicultural como meios de resgatar a identidade surda, onde professores surdos aprendem LIBRAS para lecionar para alunos surdos.

A inclusão do aluno surdo, em muitas escolas, se dá através de um intérprete, que “[...] tem por função traduzir, para a língua de sinais, o que professor está falando. Neste sentido, o professor continua explicando o conteúdo para os alunos ouvintes e espera que o intérprete faça o seu trabalho para que os alunos surdos sejam incluídos” (SCHWARTZMAN apud RIJO, 2009, p.20).

A inclusão dos alunos com deficiência auditiva/surdez no ensino regular traz à escola e aos professores diferentes desafios, entre eles transformar o ambiente escolar em um espaço acolhedor, e favorecer um aprendizado adequado, amenizando assim as barreiras enfrentadas por eles nas relações sociais no ambiente escolar, tornando a escola um espaço propício para que as relações humanas aconteçam com harmonia e respeito.

A linguagem, “[...] possui além da função comunicativa, a função de constituir o pensamento. O processo pelo qual a criança adquire a linguagem segue o sentido do exterior para o interior, do meio social para o individual”. Quanto á realidade do surdo pode-se perceber que os problemas comunicativos e cognitivos da criança surda nem sempre tem origem na criança, e sim no meio social onde vive que geralmente não é adequado em termos de linguagem e comunicação. Vygotsky (1993, p. 21).

É crucial reavaliar as práticas pedagógicas aplicadas aos alunos surdos, destacando que suas dificuldades em leitura e escrita não são apenas resultado de suas limitações auditivas, mas muitas vezes decorrem das metodologias de ensino escolhidas. Além disso, é necessário promover uma reflexão contínua sobre a inclusão dos surdos na escola regular, reconhecendo sua capacidade de aprender e participar, contrariando a narrativa de exclusão escolar e fomentando práticas educacionais inovadoras nas instituições de ensino.

A formação de professores representa um dos grandes desafios enfrentados pela escola. Embora os professores recebam formação contínua, é urgente a implementação de programas governamentais específicos para essa área. Vale destacar que a formação inicial nos cursos de licenciatura muitas vezes não atende adequadamente a essas demandas, com escassez de discussões relevantes no currículo do Ensino Superior.

Reconfigurar a função do educador na ótica da Educação Inclusiva significa dar novos significados ao seu papel, ao da instituição educacional, à educação em si e às práticas pedagógicas comuns no contexto discriminatório de nosso sistema de ensino em todas as etapas.

A inclusão na escola transcende uma abordagem convencional de educação. A capacitação do professor inclusivo demanda a revisão das propostas de formação profissional vigentes e um processo de desenvolvimento contínuo que se transforma ao longo do tempo, integrando sua prática com os alunos por meio de colaboração transdisciplinar com uma equipe de apoio permanente. É essencial reconhecer a expertise de todos os profissionais da Educação no contexto da inclusão.

Não se resume apenas a integrar um aluno; trata-se de reavaliar a estrutura da escola e o propósito educacional desses profissionais. Isso

envolve iniciar um processo coletivo para compreender as razões pelas quais muitas crianças e adolescentes não encontram seu "lugar" na escola.

O acesso e a permanência de deficientes auditivos nas escolas ainda enfrentam desafios, mas é inegável o progresso, visto que atualmente há uma presença significativa desses alunos no ensino regular. Apesar da falta de acessibilidade e profissionais especializados, as escolas estão se esforçando para atender e integrar esses estudantes. Embora muito ainda precise ser aprimorado, a inclusão escolar está em constante desenvolvimento, exigindo a implementação eficaz de políticas públicas para garantir os direitos dessa parcela da população.

A inclusão é um direito para quem necessita, e a responsabilidade de incluir deve ser compartilhada por todos.

CONCLUSÃO

Entende-se que para ser verdadeiramente inclusiva, a escola precisa oferecer condições adequadas e apoio pedagógico a todos os alunos, evidenciando respeito às diversas formas humanas. É essencial estar disposta a ajustar seu currículo e ambiente, visando o benefício de todos os alunos e uma transformação no modelo educacional para impactar toda a sociedade. A integração de alunos surdos representa um desafio significativo para a maioria dos educadores, pois uma escola inclusiva deve proporcionar oportunidades de aprendizagem reais, evitando a mera integração ou segregação, assegurando o direito de cada aluno. Apesar das conquistas, a educação ainda precisa progredir na inclusão de deficientes, sendo que a falta de acessibilidade e a preparação inadequada dos profissionais contribuem para um ambiente de exclusão. Isso resulta na restrição dos direitos da maioria dos deficientes, levando à dependência financeira e a funções subalternas devido à falta de uma educação adequada, um direito garantido por lei. Portanto, embora os deficientes auditivos, assim como outros deficientes, tenham seus direitos

protegidos legalmente, há ainda um longo caminho a percorrer para efetivar a educação inclusiva em sua totalidade.

Ao final deste estudo, um novo olhar construiu-se em relação a surdez e os surdos, e implicando no reconhecimento da surdez como diferença não como deficiência. Isso significa o reconhecer do direito de uma comunidade linguística minoritária, a comunidade dos surdos, de utilizar e ser educada na sua língua natural, a língua de sinais.

"Bem-aventurados aqueles que escutam com o coração!"

"As mãos que quebram o silêncio transmitem a comunicação daqueles que não ouvem, mas veem, sentem e se emocionam."

"A linguagem de gestos, carregada de empatia, solidariedade e amor, é o caminho que devemos trilhar para alcançar uma inclusão mais efetiva." - Autor desconhecido.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, secretaria de Edições Técnicas, 2008.

BRASIL. Educação Inclusiva: documento subsidiário à política de inclusão. Brasília: MEC/Seesp, 2005.

INCLUTOPIA. Miniaula: Deficiência Auditiva e Surdez na Escola. Youtube. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HH83PEAgzp4>

JANNUZZI, G. M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

MARCHESI, Álvaro; COLL Cesar; PALÁCIOS Jesus. Desenvolvimento psicológico e educação. v. 3, Porto Alegre: Atrmed, 1995.

MAZZOTA, Marcos J.S. Educação Especial no Brasil história e Políticas Públicas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

MOURA, Ana Paula. Perda auditiva. Youtube. 2017. Disponível em: <https://youtu.be/52NcODFvoBI?si=BdCV5ys0RfJnBifH>

RIBEIRO, Eliane de Jesus; ANTANES NETTO, Rogata Aparecida. A inclusão e os deficientes auditivos. Revista Interfaces: ensino, pesquisa e extensão. Ano. 1, n. 1, 2009.

SALETE, Maria et al. Integração social do deficiente. Análise Conceitual Metodológica. Temas em psicologia. volume 2. São Paulo: 2001.

SALLES, H. M. M. L.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O. L. Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – Brasília, DF: MEC; SEESP, 2004.

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

Secretaria de Educação Fundamental/ Secretaria de Educação Especial. SEF/SEESP: Brasília, 1999.

SKLIAR, Carlos. A surdez: Um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Dimensão, 1998.

SKLIAR, Carlos. et al. Educação & Exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. 5.ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

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

**- Educação Intercultural: Educação indígena na atualidade (Rosângela
Gomes Moreira)**

Educação Intercultural: Educação indígena na atualidade

Rosângela Gomes Moreira

DOI: 10.5281/zenodo.11457321

Atualmente as discussões com relação à interculturalidade tem aumentado significativamente, muito se tem falado sobre as igualdades e diferenças, educação intercultural e cultura, pois a sociedade da qual fazemos parte é formada por grupos socioculturais diversos. Mas o que queremos de fato dizer, quando nos referimos a interculturalidade?

Interculturalidade significa um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade; Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença; Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados; Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade; Uma meta a alcançar. (WALSH, 2001, p.10-11).

A interculturalidade atual vigente é completamente distinta do conceito de interculturalidade trazida pela autora citada, pois tal concepção ainda se dá numa visão totalmente funcional, voltada para atender ao sistema capitalista dominante que continua inferiorizando e desumanizando, mantendo a colonialidade do poder na contemporaneidade, promovendo uma política de universalização e homogeneização, sem levar em consideração as diferenças culturais. Para que efetivamente haja mudanças é necessário trabalhar num processo de interculturalidade crítica. Mas o que propõe a interculturalidade crítica?

A interculturalidade crítica aponta, pois, para um projeto necessariamente decolonial. Pretende entender e enfrentar a matriz colonial do poder, que articulou historicamente a ideia de “raça” como instrumento de classificação e controle social com o desenvolvimento

do capitalismo mundial (moderno, colonial, eurocêntrico), que se iniciou como parte da constituição histórica da América. (FLEURI, 2014, p.92).

É com essa interculturalidade que necessitamos trabalhar, propondo uma decolonialidade do saber, desconstruindo a ideia de “raças inferiores”, tão impregnadas pelo poder colonial, valorizando e reconhecendo a importância do encontro entre saberes e culturas diferentes, isso requer muito mais que tolerância e respeito, requer acima de tudo, uma integração sem que se anule a diversidade. Eliminando o pensamento racista e preconceituoso de que uma cultura é superior à outra. Romper com esse sistema capitalista que propõe a homogeneização das classes consideradas “inferiores”, onde a sociedade se divide em classes dominantes e classes subordinadas.

Desafios da educação na sociedade multicultural

O fato de termos uma sociedade multicultural, não significa que vivemos em harmonia com as diferenças, pelo contrário, vivemos em tempos conflituosos onde as diferenças são questionadas, não aceitas, desrespeitadas e desvalorizadas. Fala-se tanto em garantir essa diversidade cultural, mas ao mesmo tempo o que vemos é que o processo de globalização atual trabalha no sentido de uniformização e depredação dessa diversidade tão presente em nossos dias. Esse desrespeito pelas diferenças teve início no final do século XV com a evangelização dos povos indígenas, ditos “pagãos” e a civilização dos ditos “selvagens”. Impondo a cultura do colonizador. Apesar de os movimentos sociais terem avançado na conquista de direitos, sabemos que ainda há muito para conquistar, principalmente pela desconstrução desse processo de dominação e inferiorização com relação ao diferente.

Não podemos nos conformar com a uniformização e padronização de uma sociedade multicultural como a nossa, as diferenças devem ser valorizadas e respeitadas, porque elas existem e constituem a nossa sociedade.

Antônio Flávio Pierucci, 1999 nos traz a seguinte reflexão:

Somos todos iguais ou somos todos diferentes? Queremos ser iguais ou queremos ser diferentes? Houve um tempo que a resposta se abrigava segura de si no primeiro termo da disjuntiva. Já faz um quarto de século, porém, que a resposta se deslocou. A começar da segunda metade dos anos setenta, passamos a nos ver envoltos numa atmosfera cultural e ideológica inteiramente nova, na qual parece generalizar-se, em ritmo acelerado e perturbador, a consciência de que nós, os humanos, somos diferentes de fato (...), mas somos também diferentes de direito. É o chamado “direito à diferença”, o direito à diferença cultural, o direito de ser, sendo diferente. The right to be different!, como se diz em inglês, o direito à diferença. Não queremos mais a igualdade, parece. Ou a queremos menos, motiva-nos muito mais, em nossa conduta, em nossas expectativas de futuro e projetos de vida compartilhada, o direito de sermos pessoal e coletivamente diferentes uns dos outros. (PIERUCCI, 1999, p.7)

Nossa luta não é para que sejamos todos iguais e sim, pelo direito a sermos diferentes, pois nossa sociedade é composta por diferentes identidades e culturas. Mas é exatamente por esse contexto de multiculturalismo ao qual estamos inseridos que nós percebemos em constante luta por justiça social e pela construção de uma sociedade plural e democrática, onde todos possam ter direitos, que os encontros entre culturas e saberes diferentes sejam valorizados, que realmente haja uma interculturalidade, trabalhando num processo de desconstrução dessa sociedade moderno-colonial, onde os ditos “diferentes” são considerados inferiores e desvalorizados. Mas essa é uma luta muito complexa, pois para que possamos ter uma sociedade plural e democrática é necessário desconstruirmos essa ideia de universalidade sustentada pelas culturas hegemônicas, com o intuito de dominação e exploração.

Se quisermos fortalecer o processo de ensino aprendizagem intercultural é preciso pensar em uma educação que reconheça e valorize as diferenças culturais nos contextos escolares.

O grande desafio da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade (BRASIL, 1998, p.117).

Diante dessa nova consciência de luta pelo direito à diferença, a educação se destaca pelo seu importante papel de transformar a sociedade. De desconstruir a ideia de que somos todos iguais, ou de que devemos ser todos iguais. Destacando o direito à diferença, de valorização e respeito por essas diferenças, rompendo com pedagogias que reduzem a história de diferentes grupos sociais presentes nos livros didáticos e no calendário da escola, que são trabalhados em datas tidas como “comemorativas”, que não se aprofundam na história e na construção de seus valores, promovendo uma interculturalidade superficial, que acaba por reforçar a ideia de inferiorização de alguns grupos sociais e na maioria das vezes naturalizando ou justificando as situações de injustiça e violência que esses grupos foram e ainda são submetidos. A escola que temos hoje, com uma política de educação que promove a homogeneização e monoculturalismo de forma silenciosa necessita enfrentar muitos desafios, a começar pelo modo ao qual reconhecem seus alunos, não mais os vendo como sendo todos iguais e sim reconhecendo suas diferenças e que não existe uma homogeneidade, que a origem e a cultura ao qual fazem parte se diferenciam.

Paulo Freire 2009 enfatiza a importância da escola e suas práticas educativas como lugar de luta e intervenção:

Não há prática social mais política que a prática educativa. Com efeito, a educação pode ocultar a realidade da dominação e da alienação ou pode, pelo contrário, denunciá-las, anunciar outros caminhos, convertendo-se assim numa ferramenta emancipatória. O oposto de intervenção é adaptação, é acomodar-se, ou simplesmente adaptar-se a uma realidade sem questioná-la. (FREIRE, 2009, p.34)

Sendo assim, Freire nos convida a refletir sobre a educação como forma de emancipação e liberdade, nos opondo a adaptação e acomodação.

Saberes indígenas e Educação Intercultural

Há no Estado de Mato Grosso uma diversidade de povos indígenas, cada povo com as suas singularidades e particularidades. A história dos povos

indígenas no Brasil é marcada pelas inúmeras barbáries cometidas contra os indígenas, pelos colonizadores que aqui chegaram, muitas atrocidades marcaram a história desse povo, a negação de sua própria cultura, a escravização, a evangelização com o intuito de tornar os “selvagens” povos “civilizados”. As comunidades indígenas não tinham em suas terras, a escola, o sistema educacional que conhecemos hoje. A educação escolar era de responsabilidade de toda a comunidade e acontecia através da oralidade.

A escola entrou na comunidade indígena como um corpo estranho, que ninguém conhecia. Quem a estava colocando sabia o que queria, mas os índios não sabiam, hoje os índios ainda não sabem para que serve a escola. E esse é o problema. A escola entra na comunidade e se apossa dela, tornando-se dona da comunidade, e não a comunidade dona da escola. Agora, nós índios, estamos começando a discutir a questão. (KAINGANG apud FREIRE, 2004 p.28).

A escola para índios no Brasil começa a se estruturar a partir de 1549, quando chega ao território nacional a primeira missão jesuítica enviada de Portugal por D. João III. Composta por missionários da Companhia de Jesus e chefiada pelo padre Manuel da Nóbrega, a missão incluía entre seus objetivos o de converter os nativos à fé cristã. Os aldeamentos eram os lugares para onde os índios eram levados pelos jesuítas, sem nenhum contato com o mundo externo. Nessas aldeias os índios passavam a viver sob as normas civis e religiosas impostas pelos padres missionários.

Os aldeamentos assumiam também a função de negar valor às culturas indígenas e impor uma nova ordem social. O ensino praticado centrava-se na catequese, sendo totalmente estruturado sem levar em consideração os princípios tradicionais da educação indígena, bem como as línguas e as culturas desses povos.

Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas. (FREIRE, 2004, p.23).

A questão indígena no Brasil, não é apenas uma história do passado, é uma questão do presente, viva, que nos possibilita enxergar a importância dessa diversidade cultural que temos em nosso país.

De acordo com Luiz Augusto Passos (2010, p. 25):

Cultura não é, jamais, uma coisa exterior a nós, mas é aquilo que queremos para nós, e que negociamos com o grupo humano com o qual convivemos e que nos deu origem. É o nosso lugar e jeito de ser e de estar no mundo com os outros e outras. É morada, é abrigo. É o que nos ex-põe, tira nossa intimidade para fora de nós, para um território público. A cultura é como um espelho projeta para nós mesmos nossa imagem do exterior de nós para nós, e para os outros. Nela, estamos envolvidos nas formas de tempo e espaço que nos faz acessíveis ao mundo.

A cultura é o que nos identifica, enquanto sujeitos de uma determinada sociedade. Mas a atual sociedade em que estamos inseridos é fruto de uma história de desrespeito e de dominação, com imposição de valores da sociedade dominante com relação ao diferente e dito “inferior”. É preciso que as culturas sejam respeitadas e valorizadas em suas singularidades. Não existem culturas superiores e sim uma grande diversidade cultural. Os povos indígenas ainda são vistos por muitos como povos culturalmente atrasados.

O desconhecimento e o desrespeito ao outro serviu de justificativa para muitas atrocidades praticadas contra os povos considerados inferiores pelos colonizadores ao longo da história. Zoia (2010, p. 69) afirma que:

Apesar de a diversidade cultural fazer parte da história da humanidade desde os seus primórdios, não são poucos os exemplos de genocídios e etnocídios praticados contra os povos considerados “culturalmente” inferiores. Os povos indígenas, a exemplo disso, desde o primeiro momento dos seus contatos com a população não índia passaram por inúmeros processos de desestruturação étnica, como resultado da dominação socioeconômica e cultural que lhes foram impostas pelos países colonizadores.

No século XX as políticas de educação destinadas aos povos indígenas continuaram sendo políticas de desagregação, de desvalorização da cultura, da língua, das tradições, tendo como objetivo integrar o índio na sociedade dita “civilizada”. Estamos inseridos em uma sociedade que visa a “universalização” da cultura ocidental. Inferiorizando e deslegitimando os saberes e os modos de

vida das outras culturas, provocando aos outros, o sentimento de atraso em relação à sociedade dominante. A educação é o principal caminho para a transformação de uma sociedade que visa a “universalização” da cultura ocidental para atender aos interesses capitalistas. Segundo Marin (2008. p. 15):

Antigamente, a modernização e, atualmente, a globalização, propôs um modelo de cultura única, atrás do qual todos os povos deveriam alinhar-se, sem respeito algum à diversidade cultural. Nessa perspectiva, os povos indígenas e as outras culturas são consideradas como atrasadas e constituem um obstáculo à globalização do capitalismo.

O mundo é formado por uma vasta diversidade cultural, e é totalmente inaceitável a ideia de impor uma verdade absoluta. Devemos pensar em uma sociedade plural com a responsabilidade de construir a igualdade dentro das diferenças, respeitando as riquezas da nossa diversidade, promovendo o diálogo e a tolerância entre os povos. É preciso pensar uma educação que consiga compreender essa diversidade pautada no respeito e também na preservação e continuação de uma sociedade multicultural, considerando outras formas de pensar, agir e se situar no mundo, pois essas tantas diferenças nos possibilitam um aprendizado enriquecedor, o diferente tem muito a nos oferecer, para que possamos compreender as várias formas de se estar e viver neste mundo.

Muito se tem avançado com relação ao direito da educação diferenciada aos povos indígenas, uma educação que realmente atenda suas necessidades, voltadas para a valorização e manutenção da cultura.

Alexis Leontiev (2004, p. 291) destaca que:

O movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação. Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa.

Sendo assim podemos afirmar que a transmissão de valores e costumes de um povo através da educação é a forma mais eficaz de manter a cultura viva. As escolas indígenas têm o importante papel de manter a cultura e os

saberes tradicionais vivos e ao mesmo tempo ter acesso ao conhecimento produzido pela sociedade não-indígena. O professor é visto como um protagonista importante nesse processo, pois atua como um intermediário cultural, resgatando os conhecimentos indígenas e trazendo o conhecimento de fora, cobrando das autoridades competentes o reconhecimento das especificidades de uma escola indígena.

A escola indígena tem como objetivo a conquista da autonomia socioeconômico-cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência, sintetizada em seus etnoconhecimentos, bem como no acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade majoritária e das demais sociedades, indígenas e não-indígenas. (BRASIL, 1993, p.12).

É necessária uma educação escolar indígena que atenda e contemple as suas necessidades, uma escola em que os professores sejam indígenas, que sua forma diferenciada de aprendizado seja reconhecida e respeitada, que os sujeitos envolvidos reivindiquem seus direitos e que tenham suas práticas culturais legitimadas. Esse direito a uma educação diferenciada foi garantido e legalizado a partir da Constituição de 1988 com políticas públicas voltadas para um currículo que valorize os conhecimentos tradicionais, o modo como vivem, para que assim possam dar continuidade a sua história, uma educação que possibilite suas práticas educacionais interculturais. Mas é necessário que de fato esse currículo diferenciado seja efetivado.

Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola

A educação escolar indígena é a esperança de uma conquista absoluta dos seus direitos, que busque a valorização e a continuação da cultura através das práticas educativas. A Constituição de 1988 é um avanço importante na garantia e valorização da cultura indígena, possibilitando uma educação de qualidade diferenciada, tendo como foco o respeito à diversidade étnica e cultural sendo reconhecidos os saberes e os valores transmitidos pelos

indígenas de geração em geração para a revitalização e manutenção da cultura.

Fazemos menção à educação como base de nossa reflexão, segundo uma perspectiva intercultural. A educação, assim delineada, poderia ser o eixo da preservação da identidade cultural e criar o espaço democrático, que torne possível o encontro e o diálogo de culturas. Atualmente, essa reflexão é fundamental para imaginar como viver a multiculturalidade que caracteriza as sociedades contemporâneas. (MARIN, 2007, p.140-141).

A educação é a única forma de construir uma nova realidade, para que haja efetivamente valorização da cultura e da identidade indígena.

Conforme Alves (2002), “a escola torna-se, portanto, instrumento de valorização dos saberes e dos processos próprios de produção e reprodução da cultura”. Pactuamos com o autor no que se refere ao papel da educação como forma de fortalecer a cultura e permitir que a partir dela se conheça os valores e as normas de outras sociedades, sendo a escola o principal meio dessa mudança com uma educação intercultural. Sabemos que a sociedade não índia conhece pouco sobre a cultura indígena, levando em conta que a maioria dos livros didáticos tem uma grande carência no que se refere à diversidade cultural e que alguns professores não têm preparo para trabalhar esse assunto, fazendo com que os índios ainda sejam vistos como povos de cultura atrasada, são considerados por muitos como um obstáculo ao desenvolvimento, com terras consideradas equivocadamente como improdutivas.

Foram várias as agressões ocorridas ao longo dos anos contra os ditos “diferentes”, muitos povos foram proibidos de viverem a sua cultura, de falarem a língua originária, diante da obrigação de conviverem com outras culturas tão diferentes.

No Estado de Mato Grosso concentram-se vários povos de diferentes etnias, entre elas está o povo Apiaká, localizados no município de Juara- MT. Conhecidos como um povo guerreiro, os Apiaká ocupavam as margens do rio Tapajós desde o século XVII. As etnias que ali habitavam tinham uma relação marcada por conflitos. Nesse período ainda não haviam tido contato com os não-índios. Até a chegada dos portugueses que acreditavam ter descoberto

esse lugar rico em cultura, que na verdade já era habitado pelos índios há muitos anos, antes de sua chegada.

Antes do contato com os não índios ou *Pariwa*, os Apiaká viviam na divisa de Mato Grosso com o Pará, eram um povo arredio viviam se deslocando de um lugar para outro entre os rios Juruena e Teles pires, viviam em guerras com outros povos que ali também habitavam. Os Apiaká eram um povo bastante numeroso eram livres possuíam plantações, utilizavam a pesca e a caça para se alimentar. Até terem o primeiro contato com os *Pariwa* que ocasionou em doenças, mão-de-obra escrava, massacres que modificou de forma cruel a vida, tradição e cultura dos Apiaká (CRIXI e PARECI, 2012. p.197).

Crixí e Pareci (2012, p. 198) afirmam que:

Nos séculos XX devido à perseguição e violentos massacres as mudanças foram visíveis diminuições da população e dispersão para outras regiões no Amazonas e no Pará. Com isso a cultura e o território se alteram e a novas situações de mudança na vida cotidiana tradicional ocorreram afetando a língua e território.

Podemos dizer que a preocupação com a cultura e a tradição do povo Apiaká na atualidade é significativa, pois muito da cultura se perdeu com o contato com os não-índios, mas o impacto maior foi com relação ao desaparecimento da língua originária.

Nos dias atuais, a educação escolar indígena dos Apiaká do Estado de Mato Grosso, tem ganhado um novo significado, com o desejo de se tornar diferenciada, singular e bilíngue, através de parcerias com algumas instituições do Estado como a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) que tem desenvolvido alguns projetos na comunidade como o Projeto Interculturalizando Talentos: Articulações entre Linguagens, História Étnico-Cultural e Educação Ambiental em escolas indígenas, esse projeto foi criado no ano de 2012, algumas das ações desenvolvidas envolveram professores indígenas para que pudessem contribuir para o desenvolvimento do projeto. O objetivo do projeto era resgatar a língua originária Apiaká envolvendo todas as pessoas da comunidade e fortalecer a cultura, o projeto citado contou também com parceria da UFMT (Universidade do Estado de Mato Grosso) que fez algumas orientações durante as oficinas realizadas.

Outro projeto intitulado: Ação Saberes Indígenas na Escola, iniciado em 2017 e com o envolvimento das Universidades UFMT e UNEMAT e do IFMT e CEFAPRO, considerando as várias interferências ocorridas nas comunidades indígenas com relação à imposição de outra cultura e outra língua por parte da sociedade dominante nas escolas indígenas, o projeto propôs a elaboração de materiais didáticos e estudos de alfabetização em línguas indígenas na tentativa de resgatar a língua originária tanto na escrita como na oralidade, envolvendo os conhecimentos dos anciãos e de todos que fazem parte da comunidade.

O projeto Ação Saberes Indígenas na Escola é uma proposta de educação intercultural onde os saberes indígenas e os saberes ocidentais são trabalhados conjuntamente, valorizando os saberes tradicionais como forma de manutenção da cultura e os saberes ocidentais como necessários para a sua sobrevivência, uma vez que as comunidades indígenas em sua maioria não vivem mais isoladas. A escola nesse sentido é vista como um espaço de acesso e construção de novos conhecimentos e direito a uma educação diferenciada. Nesse sentido, podemos afirmar que:

[...] a dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, “está no chão da escola” e potencia processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural. (CANDAU, 2011, p.253).

É com esse pensamento que os povos indígenas veem buscando através da educação reafirmar sua cultura, através de uma educação que lhes possibilite combater o silenciamento, a invisibilização e a inferiorização da qual foram sujeitos durante décadas. Hoje buscam por uma formação adequada para que possam trabalhar em suas comunidades como professores que possam atender as necessidades de seu povo, garantindo de fato, uma educação intercultural no sentido real da palavra.

A Faculdade Indígena Intercultural (Faindi) vinculada ao campus universitário Deputado Estadual Renê Barbour, localizado na cidade de Barra

do Bugres no estado de Mato Grosso oferece cursos diferenciados para a formação de professores indígenas desde 2001, com o objetivo de reforçar as ações para a Educação Superior Indígena em nosso estado. No ano de 2008 tornou-se Faculdade Indígena Intercultural. Oferecendo cursos de licenciatura intercultural indígena e pedagogia intercultural. Ao todo são 120 alunos matriculados, na pedagogia são 57 frequentando as aulas. E um total de 23 etnias do Estado de Mato Grosso. Os povos indígenas que ali se fazem presentes reconhecem que a escola é o espaço onde se oportuniza uma educação que trabalhe com o intuito de legitimar as diferenças, de se valorizar e também valorizar o outro. A educação que os povos indígenas lutaram e ainda lutam é uma educação que busca uma formação social integral do ser humano, que tenha consciência das suas responsabilidades, do seu papel como ser social, em busca de uma formação que a comunidade considera importante para a continuação da cultura e o conhecimento do outro para garantir seus direitos e sua sobrevivência. Boaventura de Sousa Santos propõe uma educação emancipatória, que vise o inconformismo.

[...] um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflitantes com o objetivo de através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduziram no passado, imagens capazes de potencializar a indignação e a rebeldia. Educação, pois, para o inconformismo (SANTOS, 1996, p.17).

Nesse sentido, é de fundamental importância resgatar os acontecimentos do passado, mostrando as novas gerações esse passado de lutas, resistência e sofrimento como forma educativa e como contribuições importantes na formação das subjetividades inconformistas, preservando sua cultura e se constituindo como seres emancipados e de direitos. A educação escolar indígena oportuniza o conhecimento dos diversos saberes produzidos pelos diversos grupos sociais, dialogando entre o conhecimento escolar socialmente valorizado e os saberes tradicionais indispensáveis para a manutenção da cultura, enriquecendo a educação na interação entre esses diferentes saberes, promovendo assim, uma educação intercultural de fato.

“É a tomada de consciência política – das populações primitivas – que tornou nosso século (XX) o mais revolucionário da história”. Eric Hobsbawm.

REFERÊNCIAS

ALVES, Jean Paraízo. Políticas públicas em educação indígena no Brasil. In: MARFAN, Marilda Almeida, (org.). Congresso Brasileiro de qualidade na Educação: Formação de professores e Educação escolar indígena. Brasília: MEC, SEF, 2002. p. 21.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____, Ministério da Educação. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena. Brasília: MEC, 1993.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Currículo sem fronteiras. v. 11, n. 2, 240-255, 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>>. Acesso em 11 ago. 2019.

CRIXI, José Maria. A Cultura do Povo Apiaká na Escola Estadual Indígena de Educação Básica Leonardo Crixí Apiaká; 2012; Monografia; (Aperfeiçoamento/Especialização em Especialização Diversidade e Educação) - Universidade do Estado de Mato Grosso.

FLEURI, Reinaldo Matias. Série-Estudos- Periódicos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, MS, n.37, p.89-106, jan./jun, 2014. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/771>>. Acesso em 18set. 2019.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis - tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: Ibase, 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2009.

LEONTIEV, Alexis. O desenvolvimento do psiquismo. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004, p. 291.

MARIN, José. DASEN, Pierre R. A educação no contexto da globalização: migrações e direitos humanos. *Ciências Sociais Unisinos*, v.44, n.1, p.13-27, 2008. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/5262/2516>. Acesso em: 03 mai. 19.

MARIN, José. Globalização, diversidade cultural e desafios para a educação. *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, v.16, n.30, 2007, p.139-160. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/issue/view/71>>. Acesso em 11 ago.2019.

PASSOS, Luiz Augusto. Cultura: flecha humana e cósmica que aponta o caminho para os sentidos. In: GRANDO, Saléte Beleni; PASSOS, Augusto Luiz (orgs.). *O eu e o outro na escola: Contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola*. Cuiabá: EdoUFMT, 2010. p. 25.

PIERUCCI, Antônio Flavio. *Ciladas da diferença*. São Paulo, Editora 34, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clovis de; SANTOS, Edmilson Santos dos. *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.

WALSH, Catherine. *La educación intercultural en la educación*. Peru: Ministerio de Educación, 2001. Mimeografado.

ZOIA, Alceu. A questão da educação indígena na legislação brasileira e a escola indígena. In: GRANDO, Saléte Beleni; PASSOS, Augusto Luiz (orgs.). *O eu e o outro na escola: Contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola*. Cuiabá: EdoUFMT, 2010.p.69.

- Inclusão do aluno com Síndrome de Down na Educação Regular (Bianca Fadel; Eduarda de Cássia Camargo Corrêa; Juliana Maciente Monteiro; Mirella Vanessa do Sacramento Queiroz)

Inclusão do aluno com Síndrome de Down na Educação Regular

Bianca Fadel

Eduarda de Cássia Camargo Corrêa

Juliana Maciente Monteiro

Mirella Vanessa do Sacramento Queiroz

Prof. Orientador Esp. Rodrigo Medeiros

DOI: 10.5281/zenodo.12521375

RESUMO

A inteligência é um prolongamento da adaptação orgânica, o progresso da razão consiste numa conscientização da atividade organizadora da própria vida. Essa definição, uma das muitas possibilidades de definir lógica e inteligência em seus estudos, revelam sua opção de pesquisa a partir de um conceito básico da biologia moderna, a adaptação, sem o qual não poderíamos compreender as relações entre forma e função e/ou a teoria da evolução. Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo apresentar o conceito e a contextualização sobre a síndrome de Down e como ocorre a aplicação da inclusão nas práticas das escolas regulares, partindo de um apanhado histórico sobre a síndrome, a influência da interrelação entre família e escola nos casos dos alunos incluídos na rede regular e as legislações vigentes que paramentam este processo da inclusão do aluno com deficiência intelectual – DI. Para entendermos melhor esta temática realizamos todo o embasamento teórico nos aportes da revisão de literatura através de pesquisa bibliográfica. A síndrome de Down é resultado quase sempre de uma alteração na estrutura cerebral, provocada por fatores genéticos, na vida intrauterina, ao nascimento ou na vida pós-natal, e o grande desafio atualmente, é a inclusão de crianças com esta deficiência na escola, sua participação e permanência através de uma educação de qualidade e igualitária, onde os potenciais sejam estimulados e a participação e aprendizagem sejam o foco educacional.

Palavras-chave: Síndrome de Down. Inclusão. Deficiência intelectual.

ABSTRACT

Intelligence is an extension of organic adaptation, the progress of reason is an awareness of the organizing activity of life itself. This definition, one of many possibilities to define logic and intelligence in their studies, reveal your search option from a basic concept of modern biology, adaptation, without which we could not understand the relationship between form and function and / or evolution theory. Thus, this article aims to understand better about Down syndrome and the application of the inclusion occurs in regular schools practices, from a historical overview of the syndrome, the influence of the interrelation between family and school in the case of included students in regular network and existing legislações paramentam that the inclusion of students with intellectual deificiência - including Down syndrome - the common classes of current education. To better understand this issue, our literature review through literature, will present the theme based on Down Syndrome in Educação Regular. Down syndrome is often the result of a change in brain structure caused by genetic factors, in

intrauterine life, birth or postnatal life, and the great challenge today is the inclusion of children with disabilities in school, their participation and retention through quality education and equal, where the potential to be stimulated and the participation and learning are the educational focus.

Key words: Down Syndrome. Regular Education. Intellectual Disability.

INTRODUÇÃO

A Educação de 0 a 5 anos (chamada de Educação Infantil) é um direito de todas as crianças brasileiras previstas na Constituição Federal de 1988, reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

De acordo com as leis citadas acima, é assegurado o direito à criança de frequentar a rede regular de ensino, sendo concebido cuidados adequados tendo acesso a proposta e prática pedagógica que atenda suas especificidades, não somente aqueles que possuam um desenvolvimento típico, mas sim, todas as crianças, inclusive as que possuem alterações em seu desenvolvimento (BRASIL, 2001).

Como Bueno (1993. p. 41) nos ensina que a síndrome de down é um enorme desafio para a educação na escola regular e para a definição do conceito de apoio educativo especializado, pela própria complexidade que a envolve e pela grande quantidade e variedade de abordagens que podem ser utilizadas para entendê-la.

Conforme apresenta a Lei 9394/96 prevista na LDB (BRASIL, 1994), inclusão é uma proposta que condiz com a igualdade de direitos e oportunidades educacionais para todos em ambientes favoráveis já garantidos por ela. Mas, nem sempre esse direito é de fato uma garantia aos cidadãos.

As práticas escolares que permitem ao aluno aprender e ver reconhecidos e valorizados os conhecimentos que é capaz de produzir, segundo as suas possibilidades, são próprias de uma escola que se distingue pela diversidade das atividades. O professor, na perspectiva de uma educação inclusiva, não é aquele que “diversifica” para alguns, mas aquele que prepara atividades diversas para os seus alunos ao trabalhar um mesmo conteúdo curricular (BUENO, 1993. p. 29).

Vivemos num país caracterizado por longos períodos de recessão e por políticas econômicas e sociais desatentas aos crescentes níveis de desemprego, e é natural a tendência do ser humano a procurar no serviço público uma oportunidade de trabalho. No Brasil esta realidade não tem sido diferente, podendo ser facilmente constatada pelo número cada vez maior de inscritos com deficiência nos concursos públicos. Dessa forma, com o presente artigo queremos demonstrar que a inclusão de crianças com Síndrome de Down é muito importante para a nossa sociedade.

UM BREVE PANORAMA SOBRE SÍNDROME DE DOWN E SEU HISTÓRICO

Na antiguidade, as crianças nascidas com alguma deficiência eram abandonadas, e essa ação era um valor moral da época, costume muito comum entre os povos. Na Idade Média, a deficiência era relacionada a alma das pessoas e envolvimento com cultos diabólicos. Com a doutrina cristã, como afirmam Silva e Dessen (2001) passam-se a adotar “tratamentos” para essas pessoas, que são recebidas pelas instituições de caridade.

Com a revolução burguesa, as deficiências deixam de ser relacionadas à igreja e passa a ser vista como área de atuação médica. Aumentou-se assim o olhar para essas pessoas que necessitam de uma atenção diferenciada e ao conceito de necessidade educacional especializada, ressaltam Silva e Dessen (2001).

Simonoff e seus colaboradores apontam para a existência de diferentes classes de desordens genéticas que causam a DM: a síndrome de Down, a síndrome do X frágil, as anomalias do sexo cromossômico, as síndromes Prader-Willi e Angelman e, também, a fenilcetonúria[...] diante desse contexto, o Ministério da Educação do Brasil (MEC) adotou um enfoque multidimensional para a caracterização da DM [...] (SILVA E DESSEN, 2001, p. 134-135).

A Síndrome de Down ocorre por uma desordem na genética podendo ser de diversos graus causados por uma deficiência intelectual. Para seu

diagnóstico, as características do indivíduo são importantes. A família é essencial para a adaptação e desenvolvimento da criança depois do laudo médico, como aponta Silva e Dessen (2002).

As primeiras pesquisas científicas resultantes em trabalhos desta ordem explicitaram que há muito tempo atrás já havia relatos de crianças com Síndrome de Down em pinturas e na literatura, se referindo a esses casos como mongoloides ou outros nomes do tipo.

A Síndrome de Down foi reconhecida devido aos estudos de Langdon Down em 1866 e influenciado por outros estudiosos no conceito da “existência de raças superiores” e sobre a deficiência intelectual como forma de inferioridade, assim como o fator da tuberculose, que as crianças com a síndrome muitas vezes possuíam, esclarecem Silva e Dessen (2002). Após essas pesquisas, estudiosos como Fraser e Michell em 1876, Ireland em 1877, Wilmarth em 1890 e Telford Smith, 1896, diferenciaram o uso do termo “idiota” como doença ou ação da pessoa cretina.

Em 1932, Waardenburg, um oftalmologista, afirmou que a síndrome possivelmente poderia advir de uma anomalia cromossômica. Assim, em 1934, nos Estados Unidos, Bleyer apontou a causa como uma trissomia cromossômica. Duas décadas depois foi realmente descoberta as causas já apontadas tempos anos pelos estudiosos. Em 1959, Dr. Jerome Lejeune e Patricia A. Jacobs descobriram a presença dos cromossomos a mais, afirma Schwartzman, (1999).

Incluindo os termos pejorativos em relação à síndrome, como o mongolismo usado até 1961, a Organização Mundial da Saúde determinou a nomenclatura atual. Assim, no momento explica-se a causa da síndrome como uma desordem cromossômica, comportando o cromossomo 21 a mais, como ocorre em outras pessoas:

Dentre as características fenotípicas desta síndrome destacam-se a braquicefalia, descrita por um diâmetro fronto-occipital muito pequeno, fissuras palpebrais com inclinação superior, pregas epicânticas, base nasal achatada e hipoplasia da região mediana da face. Além dessas características da face, observa-se, também, que o pescoço é curto, podendo estar presente apenas uma prega palmar; a pina é pequena e displásica; a língua é protusa e hipotônica; há clinodactilia do 5º dedo das mãos e uma distância aumentada entre o

1º e o 2º dedos dos pés. Em geral, as crianças com SD apresentam hipotonia muscular e são muito sonolentas. Logo após o nascimento, elas mostram dificuldades para a sucção e deglutição. Observa-se, também, um atraso no desenvolvimento de alguns reflexos do bebê, havendo um comprometimento na postura de semiflexão dos quadris, que pode não ser evidente ou, até mesmo, estar ausente (SILVA E DESSEN, 2002, p. 167).

A deficiência intelectual é a característica mais marcante na criança com Síndrome de Down, explica Henn, Piccinini e Garcias (2008). O desenvolvimento da linguagem dessas crianças também é diferente seja na vocalização dos sons, na gramática e na fala. O cognitivo também é afetado, gerando atraso no desenvolvimento e em ações simples do cotidiano como vestir-se, leitura e autonomia, dependendo do grau de acometimento.

Entretanto, há crianças com síndrome de down em grau significativo que interferem em suas habilidades, e outros casos, que a síndrome é moderada, de acordo com Anhão, Pfeifer e Santos (2010).

As causas para a anomalia do cromossomo resultando na síndrome ainda são pouco conhecidas, afirma Schwartzman (1999), como idade da mãe, deficiência da execução do pré-natal (radiação), e utilização de anticoncepcionais, o que ainda não foi comprovado.

Assim, mais do que os cromossomos e outros fatores genéticos, a inteligência do indivíduo é estimulada pelo meio influenciando o potencial da criança. A família tem papel importante principalmente nos primeiros anos da criança. Os preconceitos e estereótipos de fora, contribuem para o processo da relação entre família e criança e pode ser positiva ou não, analisam Voivodic e Storer (2002).

AS RELAÇÕES DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN

Para Vygotsky (1994), o desenvolvimento da criança depende diretamente do contexto, fatores em que está inserido e a relação que se tem com esse ambiente. As emoções e percepções individuais, são influenciáveis em seu comportamento.

Partindo desse pressuposto, para as crianças com síndrome de Down, que possuem limitações, o ambiente familiar, que é o qual a criança possui seus primeiros contatos com trocas sociais, se transformam com seu nascimento, tanto no emocional da família, mas também nas adaptações estruturais e rotineiros de seus envolvidos, afirma Silva e Dessen (2002).

Silva e Dessen (2001), também corroboram com a ideia de que as relações entre os membros familiares afetam o desenvolvimento e crescimento da criança, ainda mais as que tem alguma deficiência mental e necessitam de especificidades nos cuidados devido á insegurança e necessidade dos pais em providenciar o cuidado e desenvolvimento necessário para ela garantindo seu bem-estar. Uma preocupação diferente de quando nasce uma criança sem deficiência.

Sendo assim, as autoras, deixam claro a necessidade de se compreender sobre as relações da criança com síndrome de Down para entender como ela se socializará com os outros além da família:

As interações estabelecidas no microsistema família são as que trazem implicações mais significativas para o desenvolvimento da criança, embora outros sistemas sociais (Ex.: escola, local de trabalho dos genitores, clube) também contribuam para o seu desenvolvimento (SILVA E DESSEN, 2003, p.503).

A criança depende da família e se adapta a ela, e esta, dá condições para o progresso da criança, interação e experiências, expõe Bowlby (1989). Esta, por sua vez tem um choque ao se deparar com a notícia de um filho com deficiência intelectual, e após a aceitação, constrói adaptações em suas vidas.

A boa relação familiar influi nas áreas cognitivas, de linguagem e socioemocionais das crianças com síndrome de Down. Quando pequenos, não se mostram muito receptivos aos estímulos, que se manifestam em diversos ritmos, pois essa criança tem tendência a comportamentos repetitivos e estereotipado:

Para uma intervenção familiar, devem ser levadas em conta as informações relacionadas às características da criança, assim como mudar as percepções dos pais a respeito das necessidades dela, reavaliando suas crenças e valores. Também não se pode esquecer de considerar fatores que protegem as famílias dos impactos

negativos na criação de seus filhos com atraso no desenvolvimento e que são aspectos importantes na mediação para enfrentar com êxito o problema, tais como: propiciar melhores relações familiares, criar estilos de reação adequados ante ao estresse, ampliar a rede de apoio aos pais (VOIVODIC e STORER, 2002, p. 37).

As mudanças da organização das famílias também modificaram o conceito de relação com as crianças com deficiência, tendo um olhar voltado para suas necessidades, explica Silva e Dessen:

O microsistema da família não é o único que precisa ser estudado. Há também o ambiente da escola, que constitui mais um espaço de socialização para a criança com deficiência. Em relação a isso, muito se tem discutido a respeito da inclusão da criança deficiente em ambiente coletivo, mostrando a sua importância e necessidade (2001, p. 139).

Entende-se que a família deve exercer o importante papel de educar a criança. É através da família e do comportamento dos seus membros em relação à criança e em relação aos próprios membros, que a criança com deficiências interioriza a alegria, a satisfação e o amor, ou então o contrário. (FERREIRA, 1989. p. 45).

À escola cabe o papel de estar sempre em sintonia com a família para então melhorar e contribuir da melhor forma possível com o desenvolvimento da criança. (BUENO, 1993. p. 30).

Acredita-se que o objetivo principal da escola, deva ser o da busca por tornar a criança mais autônoma perante o indivíduo adulto. No entanto, entende-se que essa autonomia só irá ocorrer através do bom relacionamento com outras pessoas.

A integração da escola e da família deve ser mais constante nas atividades de socialização das crianças. Conforme a autora Januzzi (1992) explica que os pais devem estar envolvidos numa procura por bem educar seus filhos.

A prática inclusiva é diferente daquelas que habitualmente encontramos nas salas de aula, em que o professor escolhe e determina uma atividade para todos os alunos realizarem individualmente e uniformemente, sendo que aos alunos com deficiência intelectual, no caso, a síndrome de Down também, propõe uma atividade facilitada sobre o mesmo assunto ou até mesmo sobre

outro completamente diverso. Por exemplo, enquanto pede a todos os alunos que preencham uma ficha sobre os planetas do sistema solar, o professor propõe ao aluno com deficiência intelectual que pinte um dos planetas numa folha de cartolina. A falta de imaginação do professor não afeta só o aluno com deficiência; de fato prejudica todos os restantes. De outra realidade estaríamos a falar se o professor organizasse um inventário de atividades diversas sobre os planetas do sistema solar e elaboração de textos, construção de maquetes, pesquisas em livros ou revistas, leitura de poesias, organização de um debate e pedisse aos alunos, incluindo o aluno com deficiência, que se distribuíssem pelas diferentes atividades.

O aluno com Síndrome de Down tem dificuldade em construir os seus conhecimentos como os outros e em demonstrar as suas capacidades cognitivas, principalmente nas escolas que mantêm um modelo conservador de atuação e uma gestão autoritária e centralizadora. As dificuldades dos alunos com deficiência intelectual são um dos indicadores mais rigorosos da falta de qualidade da escola para todos os restantes (BUENO, 1993. p. 13).

O carácter elitista, meritocrático, homogeneizador e competitivo dessas escolas oprime o professor e o coloca numa situação de isolamento e impotência perante todos os alunos com dificuldades de aprendizagem, incluindo os com Síndrome de Down. Em consequência, a grande maioria dos professores só encontra a solução de encaminhá-los para outro lugar ou professor que supostamente saiba como lidar com eles. Esta solução está historicamente tão cristalizada que nem os professores tomam consciência do quanto ela corresponde à sua própria opressão.

Assim, o número de alunos classificados, por psicólogos, médicos e professores, como deficientes mentais tem vindo a aumentar progressivamente, abrangendo todos aqueles que não conseguem tirar um bom proveito da frequência da escola ou que demonstrem dificuldades em respeitar as normas disciplinares que lhes são impostas.

Como Mazzotta (1996. p. 22) nos ensina que a introdução de novas terminologias como a de “necessidades educativas especiais”, embora bem-intencionada, contribuiu para aumentar ainda mais a confusão entre casos de

deficiência intelectual e aqueles que apenas apresentam problemas na aprendizagem, muitas vezes devido à próprias práticas escolares.

A escola tem um papel preponderante na denúncia de toda e qualquer forma de exclusão e, principalmente da exclusão de pessoas que necessitam de cuidados educacionais especiais. Ela deve promover a formação de pessoas críticas e cidadãos que estejam aptos a apontar mudanças e/ou alternativas para as relações sociais. Contudo, a clareza quanto aos fundamentos filosóficos, teóricos e jurídicos em prol da educação especial são atribuições do educador e das escolas deste milênio.

A história da organização da sociedade humana é sinalizada por um processo contínuo de criação e recriação de categorização das pessoas. Esse processo, por se tratar de atividades humanas, indica, implícita ou explicitamente, intenções. Tendo em conta os fatores econômicos, sociais, culturais e históricos, o ser humano constrói sua identidade nas relações que estabelece consigo mesmo e com outros seres, ao mesmo tempo em que transforma a sociedade e por ela é transformado (FERREIRA, 1989. p. 33).

Considerando o tempo e o espaço como fatores determinantes quando se trata da inserção social, cabe à escola favorecer aos alunos meios para que possam se identificar como integrantes de um grupo. Do mesmo modo, é preciso que os professores possam entender as relações que os alunos estabelecem no meio físico e cultural, além de reconhecerem e entenderem a diversidade existente numa sala de aula.

As limitações impostas pela deficiência assumem no meio social, um caráter de inferioridade e impossibilidade, enfatizando as dificuldades e os déficits, em detrimento das capacidades e potencialidades. Os indivíduos deficientes não deveriam se ajustar ao meio social, como postula a teoria funcionalista, mas participar como seres reflexivos e questionadores de seus direitos e deveres enquanto cidadãos.

ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE AS LEGISLAÇÕES EM VIGOR DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva é um direito do indivíduo com deficiência intelectual ou física, assim como prevista a educação para qualquer cidadão, contando com a superação das dificuldades encontradas ressaltando a igualdade e necessidade partindo da mudança das estruturas e culturas da escola e do contexto como um todo com condizente ao documento oficial Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007).

Com a democratização do ensino é possível ver as vertentes de inclusão e exclusão nos processos educativos evidenciando a segregação e discriminação promovendo a preparação e integração deste na sociedade de forma plena.

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico- terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência (BRASIL, 2007, p. 02).

Em nosso país já houve e ainda há várias propostas de educação inclusiva como consta no documento (BRASIL, 2007). O INES, destinado a pessoas surdas, o Instituto Pestalozzi para deficiência intelectual, a APAE, dentre outros. Assim, em 1961, a LDB, Lei nº 4.024/61 efetiva o direito à educação às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Entretanto, com a Lei nº 5.692/71, ressaltando as deficiências dos estabelecimentos e ausência de profissionais qualificados reforça a inserção do aluno em escolas especiais.

A nossa Constituição Federal de 1988, aponta o direito de acesso, qualidade, permanência, igualdade, entre outros deveres do Estado. O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90, no artigo 55 promulga a exigência da matrícula de todas as crianças na idade correta escolar, e a Declaração de Salamanca de 1994 “passa a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva” (BRASIL, 2007, p. 02).

A Política Nacional de Educação Especial estabelece vagas às pessoas com deficiência na rede regular de ensino para os que possuem condições de acompanhar e desenvolver-se com a oferta das aulas, e de acordo com nossa LDB (BRASIL,1994) é necessário efetuar adaptações curriculares, didáticas e de recursos para atender as necessidades educacionais de cada aluno em todos os níveis e modalidades de ensino segundo Brasil, (2001).

A Convenção da Guatemala (1999), efetivada pelo Decreto nº 3.956/2001, dispõe que as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos que todos, e a exclusão é uma prática discriminatória. A Resolução CNE/CP nº 1/2002 propõe nas DCN's, a capacitação dos profissionais para atuar com a diversidade e conhecimentos as necessidades educacionais especiais. Essas práticas são amparadas ainda por outros documentos legais como Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), Benefício de Prestação Continuada, Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas, entre muitos outros (BRASIL, 2007).

Há também os Censos realizados nas escolas para acompanhar a educação especial, oferta desse ensino e recursos necessários.

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2007, p. 10).

De acordo com as diretrizes para a educação especial (BRASIL, 2001) é fundamental a colocação da criança com deficiência juntamente com outras crianças de classe regular, pois se trata de um direito básico, combate-se assim a discriminação trabalhando com a diversidade e é uma ação transformadora e estimulante para o indivíduo, seja ele quem for.

Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses

alunos exclusivamente no âmbito da educação especial (BRASIL, 2007, p. 03).

Dessa forma, seus princípios se efetua na esfera política (acesso, permanência), técnico científico (currículo, preparações) pedagógica (recursos, didáticas), administrativa (propostas e atendimento), para um atendimento e oferta de educação dentro das leis para desenvolver todo o potencial do aluno com necessidades educacionais especiais, como afirma BRASIL (2001).

A PRÁTICA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO REGULAR

Diante de uma sociedade denominada “democrática”, confere Mantoan (2006), surge à necessidade de buscar uma igualdade entre todos, e isso se dá também pelo conceito de inclusão, ou seja, levar oportunidades á todos que estejam á margem deixando para trás a desigualdade de tratamentos se aplicando assim na oferta de educação regular para atender crianças com necessidades específicas. Para que essa “justiça” de fato se aplique na atualidade, não significa que essa igualdade se dá de forma em que todas as crianças sejam tratadas como iguais, pois:

A diferença propõe o conflito, o dissenso e a imprevisibilidade, a impossibilidade do cálculo, da definição, a multiplicidade incontrolável e infinita. Essas situações não se enquadram na cultura da igualdade das escolas, introduzindo nelas um elemento complicador, que se torna insuportável e delirante para os reacionários que as compõem e as defendem, tal como ela ainda se mantém. Porque a diferença é difícil de ser recusada, negada, desvalorizada. Se ela é recusada, negada, desvalorizada, há que assimilá-la ao igualitarismo essencialista e, se aceita e valorizada, há que mudar de lado e que romper com os pilares nos quais a escola tem se firmado até agora (MANTOAN, 2006, p. 57).

A partir das necessidades paramenta-se as políticas públicas que tentam buscar meios de minimizar as desigualdades naturais e sociais, dizimando que ignorar, discriminar e desconsiderar as características individuais seja uma forma de exclusão. Assim, a inclusão escolar vai além da adaptação da escola para o aluno, seja em termos de acessibilidade e mudanças em geral nas

escolas regulares, de palestras e cursos para colaborar com a transformação das práticas de ensino, pois é preciso a “compreensão do papel formador da escola comum, que jamais será exercido em um meio educacional segregado” (MANTOAN, 2006, p. 67), onde há uma deficiência nos objetivos e nas práticas de ensino sendo permeadas pelo comodismo. Escolas regulares e especiais devem reorganizar-se para atender melhor o foco do seu trabalho: o aluno, levando em conta a qualidade do ensino, permanência de prosseguimento dos estudos, criando meios de se trabalhar e otimizar diante do despreparo dos docentes, da fuga dos processos de inclusão e do desafio valorização das diferenças.

As escolas devem se transformar e incluir novas concepções e significados em sua atuação, pois como afirma Mantoan (2008), as diferenças dos alunos são reconhecidas, mas estas não se impõem diante de suas aprendizagens, ensinando abertamente, de diferentes modos e para diferentes ritmos e potencialidades, reordenando e criando novos significados para a prática educacional seja por meio de adaptação de currículo, programas de reforço e atenção especial nas atividades e objetivos, sendo o professor agente compartilhador do processo de construção do conhecimento, seja para com os alunos com ou sem alguma deficiência.

É necessário também que as escolas conheçam seus alunos, para que diante disso, possam se adaptar á eles, pois em pleno século XXI ainda há resistência por parte dos docentes e gestores das escolas. Entretanto, diante de estudos da realidade, há um posicionamento positivo para a inclusão de crianças com síndrome de Down nas salas regulares devido á interação com as outras crianças corrobora Martins (S/d).

As características físicas do sujeito com síndrome de Down, já remete a ideia do preconceito e da diferença, mas com o convívio essa pré-definição se dissipa evidenciando as potencialidades de cada um, a interação social, construção de vínculos de afeto, e diminuição do preconceito:

O conhecimento das consequências da interação entre alunos com necessidades especiais e seus colegas de turma pode influenciar a diminuição de julgamentos com base em concepções discriminatórias e preconceituosas e, dessa forma, contribuir para o estabelecimento

de políticas públicas de inclusão social (KUBO E TEIXEIRA, 2008, p. 76).

Pouco a pouco estão ocorrendo mudanças do modelo educacional, onde as crianças com necessidades especiais vão sendo integradas e incluídas nos processos da educação, os professores vão se aperfeiçoando a criando novas técnicas de trabalho para lidar com a alteridade nas salas de aulas, mas ainda não se efetua o necessário, estando longe o ideal de uma educação inclusiva aponta Martins (S/d), pois:

A escola insiste em afirmar que os alunos são diferentes quando se matriculam em uma série escolar, mas o objetivo escolar, no final desse período letivo, é que eles se igualem em conhecimentos a um padrão que é estabelecido para aquela série, caso contrário, serão excluídos por repetência ou passarão a frequentar os grupos de reforço e de aceleração da aprendizagem e outros programas “embrutecedores” da inteligência (MANTOAN, 2006, p. 59).

Historicamente é comum nos referimos a escola como cunho de mobilidade social e como prática libertadora, mas é necessário pensar diante de que esta muitas vezes assume caráter segregador como herança cultural, onde permanece intrínseca a desigualdade e a eliminação dos “diferentes”, como enfatiza Bourdieu apud Nogueira e Catani (2007). Assim, a inserção e inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular é um processo, uma transformação lenta, mas necessária, que necessita do envolvimento, engajamento e participação de todos os envolvidos. Seja o aluno, indivíduo com Síndrome de Down, ou qualquer outra especificidade que este possua, é necessário aperfeiçoamento nos processos para a inclusão efetiva do indivíduo discorrem Kubo e Teixeira (2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todas as exposições sobre a inclusão do aluno com síndrome de Down no ensino regular e das concepções favoráveis acerca do tema abordado é de vital importância para a área educacional compreender de forma mais ampla e profunda a necessidade de se incluir alunos com necessidades

especiais nas salas regulares, tenha o indivíduo tal síndrome ou qualquer outra especificidade.

Uma ação que auxilia a interação e vida social do indivíduo como ser não excludente de uma sociedade tão segregada e preconceituosa fazendo com que os outros alunos da classe entendam as individualidades e concomitantemente a necessidade e benefícios de se incluir todo e qualquer sujeito.

A escola pode ser agente integracional assim como órgão excludor de pessoas e valores, e quando se posiciona favorável à inclusão, e não somente á integração, passa a ser mediadora e facilitadora da aprendizagem de todos os alunos, que só tem a ganhar com essa prática. Ainda que difícil e distante, tal atitude a longo prazo só tem a contribuir de forma significativa com o ambiente educacional, pois o aluno com necessidade especial, neste caso, que possui Síndrome de Down, possui seus direitos previstos em leis, fazendo dessa tarefa um dos maiores objetivos educacionais do século XXI.

As formas de se trabalhar e contextualizar o ensino faz com que surja a necessidade de professores mais preparados e indivíduos com uma mentalidade um pouco mais aberta, para aceitar que ser diferente é normal e que os alunos não estão ali presentes devido a um favor, uma obrigação, mas sim um direito igual a qualquer outro aluno e acima de tudo cidadão.

Em suma a inclusão é idealizada por muitos educadores, mas pouco efetivada, seja por comodismo, desentendimento e diversas outras ações. Assim, as famílias, comunidades, gestores e equipe escolar devem tomar de estratégias para conhecer mais afundo e detalhadamente sobre a tal síndrome e aplicar medidas cotidianas para atender os alunos fazendo com que se incluam de forma efetiva e que aprenda significativamente, proporcionando não só a permanência, mas também a qualidade de sua obtenção de conhecimento, formação pessoal e preparo para a vida social e de trabalho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marina da Silveira Rodrigues. Instituto Inclusão Brasil. Disponível em: inclusao.brasil@iron.com.br. Acesso em 20 de junho de 2015.

ANHÃO, P. P. G. PFEIFER, L. I. SANTOS, J. L. Síndrome de Down e interação social na educação infantil. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.16, n.1, p.31-46, Jan.-Abr., 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v16n1/04.pdf>. Acesso em 14 de nov. de 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), Ministério da Educação, 1996. 126p.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica / Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001, 79 p.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

BOWLBY, J. (1989). Uma base segura: aplicações clínicas da teoria do apego. Porto Alegre: Artes Médicas.

BUENO, J. G. S. Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: 0, C. A. GARCIA, G. de L. A família no contexto da síndrome de Down: revisando a literatura. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 13, n. 3, p. 485-493, jul./set. 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n3/v13n3a09.pdf>>. Acesso em 14 de nov. de 2015.

EDLER-CARVALHO, R. Avaliação e atendimento em educação especial. Temas em Educação Especial. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, v. 02, 1993. 105p.

FERREIRA, J. R. A construção escolar da deficiência mental. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989. 109p.
JANNUZZI, G. A luta pela educação do deficiente mental no Brasil. Campinas/SP: EditoresAssociados, 1992. 125p.

KIRK, S. A. & GALLAGHER, J. J. Education exceptional children. Boston: Houghton Mifflin Company, 1987. 174p.

KUBO, O, M. TEIXEIRA, F, C. Características das interações entre alunos com síndrome de Down e seus colegas de turma no sistema regular de ensino.

Relato de Pesquisa. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Jan.-Abr. 2008, v.14, n.1, p.75-92.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha. Educação. Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 1 (58), p. 55 – 64, Jan./Abr. 2006. Disponível em: < <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/434/330>>. Acesso em 26 de mar de 2016.

_____. O desafio das diferenças nas escolas. Editora Vozes, 2008. Disponível em: < <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=lc0bBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA59&dq=MANTOAN+&ots=RnpIEAS-> . Acesso em 26 de mar de 2016.

MARTINS, L. de A. R. Integração Escolar do Portador da Síndrome de Down: um Estudo sobre a Percepção dos Educadores. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 5, n. 1. S/d. Disponível em: < www.abpee.net/homepageabpee04_06/sumarios/sumariorevista5.htm>. Acesso em 26 de mar de 2016.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996. 169p.

MENDES, E. G. Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995. 147p.

NOGUEIRA, M, A. CATANI, A. Escritos de Educação. 9. Ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2007.

SCHWARTZMAN, J. S. (1999a). Histórico. Em J. S. Schwartzman (Org.), Síndrome de Down (p. 3-15). São Paulo: Mackenzie.

_____. (1999b). Generalidades. Em J. S. Schwartzman (Org.), Síndrome de Down (p. 16-31). São Paulo: Mackenzie.

SILVA, N. L. P. DESSEN, M. A. Crianças com Síndrome de Down e suas Interações Familiares. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2003, 16(3), pp. 503-514. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n3/v16n3a09>>. Acesso em 14 de nov. de 2015.

_____. Deficiência Mental e Família: Implicações para o Desenvolvimento da Criança. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, Mai-Ago 2001, Vol. 17 n. 2, pp. 133-141. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ptp/v17n2/7873.pdf>>. Acesso em 14 de nov. de 2015.

_____. Síndrome de Down: etiologia, caracterização e impacto na família. *Interação em Psicologia*, 2002, 6(2), p. 167-176. Disponível em: < <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/psicologia/article/viewFile/3304/2648->>. Acesso em 14 de nov. de 2015.

VOIVODIC, M. A. STORER, M. R. de S. O desenvolvimento cognitivo das crianças com síndrome de Down à luz das relações familiares. *Psicologia: Teoria e Prática* – 2002, 4(2):31-40. Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v4n2/v4n2a04.pdf>>. Acesso em 14 de nov. de 2015.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 134p.

- Inclusão social: pessoas com deficiência auditiva (Silvia Godo; Luciana Bonato Cardozo; Katia Regina Lastoria; Kelly Regina Lastoria; Andreza Costa Ribeiro)

Inclusão social: pessoas com deficiência auditiva

Silvia Godo

Luciana Bonato Cardozo

Katia Regina Lastoria

Kelly Regina Lastoria

Andreza Costa Ribeiro

DOI: 10.5281/zenodo.11522319

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo falar sobre a Deficiência auditiva que é uma condição de desenvolvimento intelectual vagaroso, que não se altera com o consumo de medicamentos. Deficiência auditiva pode ser causada por fatores genéticos ou por fatores ambientais, tais como infecções ou por falta de suprimento de oxigênio ao cérebro durante a gravidez ou por ocasião do parto. Deficiência auditiva não é causada normalmente por fatores sociais ou psicológicos. Dificuldades de aprendizado e compreensão levam a problemas na escola, na vida do trabalho e na participação da vida regular na sociedade. Existe uma grande variedade de aparências e graus de deficiência auditiva que exigem formas diferentes de terapias ou apoios. Deficiência auditiva é permanente. Deficiência auditiva é diferente de doença mental. Em geral, essas pessoas não têm limitações intelectuais e pode viver com independência, uma vez controlado o problema da saúde mental. Pessoas com deficiência intelectual não são doentes, a menos que tenham uma doença comum. Elas precisam de informações de compreensão fácil, educação ou treinamento para viverem como parte da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência auditiva. Inclusão e Integração.

INTRODUÇÃO

Presenciamos nas últimas décadas, que as escolas e seus educadores têm se deparado com uma nova e desafiadora questão: a de incluir as pessoas com necessidades educacionais especiais nas salas de aulas da rede regular de ensino.

Inclusão é garantia de inserção da criança no meio social, principalmente no processo da educação.

A Sociedade inclusiva é fundamentada na filosofia que reconhece e valoriza a diversidade de garantir o acesso e a participação de todos. Para que

se possa fazer uma boa inclusão e garantir a aprendizagem a todos os alunos, é preciso que os professores criem uma boa rede de apoio entre os alunos, docentes, familiares e profissionais envolvidos no dia a dia da criança. E para que isso aconteça eles precisam ter uma boa formação.

É preciso considerar um conjunto de características, um sentido de responsabilidade, uma liderança eficaz, bons padrões de qualidade, colaboração e cooperação de todos os membros que estão presentes dentro e fora da escola, inclusive os pais, para acompanhar o desenvolvimento do dia a dia dos alunos. Sendo assim os educadores tendem a se profissionalizar cada vez mais, e também criar laços escola e com os alunos, fazendo com que a aprendizagem seja mais fácil e o interesse da inclusão faça com que todos sintam vontade de participar, ajudando, educando tornando o ensino favorável e especial a todos.

Se adentrarmos a fundo na história anterior ao século XVI, certamente ficará horrorizado com a tamanha injustiça feita com as pessoas que nasciam com algum tipo de deficiência ou diferença. Tais pessoas eram estupidamente queimadas em fogueiras em praça pública ou jogadas à própria sorte, pois se acreditava que era uma obra maligna.

A deficiência auditiva por problemas com origem no cérebro e que causam baixa produção de conhecimento, dificuldade de aprendizagem e um baixo nível intelectual. Entre as causas mais comuns deste transtorno estão os fatores de ordem genética, as complicações ocorridas ao longo da gestação ou durante o parto e as pós-natais. O grande enigma que se coloca diante dos pesquisadores é como detectar ainda na vida dentro do útero estas características.

Embora seja possível identificar a maior parte dos casos de deficiência auditiva na infância, infelizmente este distúrbio só é percebido em muitas crianças quando elas começam a frequentar a escola. Isso acontece porque esta patologia é encontrada em vários graus, desde os mais leves, passando pelos moderados, até os mais graves. A deficiência passou a ser vista como uma questão de direitos humanos e o movimento pela inclusão das pessoas com deficiência passou a ganhar força em vários países.

Deficiência Auditiva

Chama-se pessoa surda (ou surdo) àquela que é portadora de surdez e que possui uma identidade, uma cultura, uma história e uma língua.

Em meados dos anos setenta, emergiu uma nova forma de encarar a surdez, que encara o surdo como pertencendo a uma comunidade linguística minoritária, pelo facto de usar uma língua distinta da maioria ouvinte. Estudiosos há que acreditam que o problema dos surdos não é a surdez, mas as representações dominantes. (BUENO, 1993. p. 21). Assim, a concepção antropológica defende como um de seus objetivos primários garantirem o acesso dos surdos à língua gestual, a sua língua de aquisição natural.

O Dia Mundial do Surdo é comemorado por membros da comunidade surda de todo o mundo (surdos e ouvintes) no último domingo do mês de setembro, com objetivo de lembrar as lutas da comunidade ao longo das eras, como por exemplo, a luta em prol do reconhecimento da língua gestual nos diversos países do globo. (BUENO, 1993. p. 23).

Deficiência auditiva corresponde a expressões como insuficiência, falta, falha, carência, imperfeição associadas ao significado de deficiência (do latim deficientia) que por si só não definem nem caracterizam um conjunto de problemas que ocorrem no cérebro humano, e leva seus portadores a um baixo rendimento cognitivo.

A construção de uma educação de qualidade constitui um desafio dessa nova década.

O que não faltam é discursos que abarcam a qualidade da educação, oriundos de instâncias distintas.

No nível da unidade escolar a mudança sucessiva, por vezes, dos gestores escolares e dos professores, compromete, também, a qualidade dos processos do ensino e da aprendizagem, tendo em vista que a cada mudança, faz-se necessário a apropriação da realidade escolar e dos horizontes da escola delineados no projeto político pedagógico.

A elaboração da construção social do conceito de “bom” gestor definida pelo grupo de gestores escolares são construídas a partir da apropriação que

eles fazem da prática, das suas relações e dos saberes históricos e sociais. A partir da definição, da concepção que os sujeitos possuíam a respeito de gestão, os mesmos destacaram as palavras relevantes.

O conceito de gestão escolar passa a ser incorporado pela sociedade contemporânea, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, quando no seu Art. 206, dispõe ao longo do mesmo, a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9394/96, no seu Art. 14 destaca o preceito da gestão democrática como um dos seus princípios, pressupondo a gestão democrática como um trabalho coletivo, participativo e dialógico.

Os surdos, além de serem indivíduos que possuem surdez, por norma são utilizadores de uma comunicação espaço-visual, como principal meio de conhecer o mundo em substituição à audição e à fala, tendo ainda uma cultura característica.

A deficiência auditiva e o meio familiar

A chegada de um bebê é um momento importante para todos os indivíduos envolvidos nesse evento. A família se prepara e, em geral, sempre faz planos para uma criança idealizada de acordo com os parâmetros sociais aos quais pertence.

Todas essas atitudes servem como uma espécie de preparação para as mudanças que estão por ocorrer, pois a chegada de um bebê sempre é um impacto na vida de todos. (BUENO, 1993. p. 24).

Esse impacto, porém, torna-se ainda mais profundo quando a chegada do bebê é acompanhada pela notícia de que ele tem alguma deficiência. Isso pode ocorrer já no momento do nascimento, quando a criança apresenta alguma condição facilmente identificável, ou, quando a condição da criança se revela ao longo do seu desenvolvimento, caso da deficiência auditiva, identificada a partir de características que aparecem ao longo do tempo.

O ambiente familiar

Se vivemos em uma cultura em que a deficiência é considerada um atributo imutável do sujeito, fatalmente investiremos pouco nessa pessoa por não acreditarmos que tal investimento valerá a pena. Ou, por outro lado, se acreditamos que a deficiência, apesar dos aspectos biológicos a ela relacionados, sofre uma influência importante das experiências pelas quais passa o indivíduo, buscaremos proporcionar a ele um ambiente em que suas potencialidades sejam desenvolvidas.

O assunto é de interesse para profissionais da Educação, pois a interação escola/família é um dos pontos-chave para o pleno desenvolvimento dos educandos. (BUENO, 1993. p. 25).

Popularmente deficiência corresponde a expressões como insuficiência, falta, falha, carência, imperfeição associadas ao significado de deficiência (do latim *deficientia*) que por si só não definem nem caracterizam um conjunto de problemas que ocorrem no cérebro humano, e leva seus portadores a um baixo rendimento cognitivo, mas que não afeta outras regiões ou funções cerebrais.

É um termo que se usa quando uma pessoa apresenta certas limitações no seu funcionamento mental e no desempenho de tarefas como as de comunicação, cuidado pessoal e de relacionamento social.

O papel que o ambiente representa no desenvolvimento infantil varia muito, dependendo da idade da criança. À medida que está se desenvolvendo, seu ambiente também muda e, conseqüentemente, a sua forma de relação com este meio se altera. O ambiente possui as fontes necessárias para o desenvolvimento da criança,

bem como apresenta traços humanos específicos que são característicos do desenvolvimento social. O ambiente já possui uma forma apropriada, a qual deve estar em relação com a criança, para que o desenvolvimento possa ocorrer sem falhas. Se o ambiente não é adequado, se não há uma interação da criança com este, então, surge a possibilidade de um fracasso em algum aspecto do desenvolvimento infantil.

Os pais e a criança têm acesso ao ambiente, sobretudo, através das crenças e das normas construídas pela cultura. Existem diferentes culturas e cada qual se caracteriza por seu código de valores e crenças específicas. O

modo como a criança pensa e usa uma habilidade depende dos modelos culturais, enquanto o que ela sente e como atua em direção às pessoas com as quais possui vínculo depende dos modelos de relações interpessoais. Nesse sentido, não há diferenciação entre crianças deficientes auditivas e não deficientes auditivas, pois ambas estão inseridas nesse processo de transmissão cultural, encontrando-se em contínua interação com o meio social

Inclusão na educação

A Educação de 0 a 5 anos (chamada de Educação Infantil) é um direito de todas as crianças brasileiras previstas na Constituição Federal de 1988, reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. (DECHICHI, 2001. p. 28).

As causas são inúmeras e complexas, envolvendo fatores pré, peri e pós natais. Existem medidas que podem ajudar a prevenir a deficiência, embora ela possa ocorrer em qualquer família, independente de idade, sexo, classe social, etc. Os investigadores encontraram muitas causas da deficiência intelectual, as mais comuns são: Condições genéticas; Problemas durante a gravidez; Problemas ao nascer, Problemas de saúde.

A educação infantil pode se dar em creches para as crianças de 0 a 3 anos, e em pré-escolas para as crianças de 4 e 5 anos, entretanto, a educação infantil é facultativa, ou seja, de inteira responsabilidade dos municípios.

O objetivo da educação infantil é o cuidar da criança, contemplando a alimentação, a limpeza e o lazer (brincar), sempre respeitando o caráter lúdico das atividades.

Dentro da educação infantil podem ser trabalhados os seguintes eixos com as crianças: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática, ou seja, o objetivo é o de estimular algumas capacidades, como: ampliar relações sociais na interação com outras crianças e adultos, conhecer seu próprio corpo, brincar e se expressar das mais variadas formas, utilizar diferentes linguagens para se comunicar, entre outros.

Diferente dos demais níveis da educação, a educação infantil não tem currículo formal. Desde 1998 segue o Referencial Curricular Nacional para a

Educação Infantil, um documento equivalente aos Parâmetros Curriculares Nacionais que embasa os demais segmentos da educação Básica.

Não cabe à educação infantil alfabetizar a criança. Nessa fase ela não tem maturidade neural para isso, salvo os casos em que a alfabetização é espontânea.

Segundo os Referenciais, devem ser trabalhados os seguintes eixos com as crianças: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. O objetivo é o de desenvolver algumas capacidades, como: ampliar relações sociais na interação com outras crianças e adultos, conhecer seu próprio corpo, brincar e se expressar das mais variadas formas, utilizar diferentes linguagens para se comunicar, entre outros.

Alguns aspectos previstos nos Referenciais para adequar as escolas de educação infantil às necessidades das crianças são desconhecidos da maioria dos pais, tais como: As escolas devem ter duas cozinhas, uma para as crianças de 0 a 3 anos e outra para crianças de 4 e 5 anos, o espaço físico deve ser de 2 m² por criança em sala, e inclusive deve ter fraldário e lactário independentes da sala de aula.

A ênfase da educação infantil é estimular as diferentes áreas de desenvolvimento da criança, aguçar sua curiosidade, sendo que, para isso, é imprescindível que a criança esteja feliz no espaço escolar.

Em todas essas leis, é assegurado à criança de 0 a 5 anos o direito de frequentar a rede regular de ensino, recebendo os cuidados adequados à sua faixa etária, e de ter acesso a uma proposta pedagógica que contemple suas necessidades.

A criança na sala de aula

Antes de falar de questões mais práticas, precisamos falar sobre algumas considerações gerais. Em primeiro lugar, não existe um tipo de atendimento ou programa de ensino específico ou padrão dirigido a crianças com deficiência auditiva. (DECHICHI, 2001. p. 30). Em segundo lugar, é preciso encarar o fato de que o trabalho educacional com o aluno que

apresenta deficiência auditiva deverá ser desenvolvido em função do aluno em questão, daquele indivíduo que ali se apresenta para aprender.

No nível da unidade escolar a mudança sucessiva, por vezes, dos gestores escolares e dos professores, compromete, também, a qualidade dos processos do ensino e da aprendizagem, tendo em vista que a cada mudança, faz-se necessário a apropriação da realidade escolar e dos horizontes da escola delineados no projeto político pedagógico.

A elaboração da construção social do conceito de “bom” gestor definida pelo grupo de gestores escolares são construídas a partir da apropriação que eles fazem da prática, das suas relações e dos saberes históricos e sociais. A partir da definição, da concepção que os sujeitos possuíam a respeito de gestão, os mesmos destacaram as palavras relevantes.

O conceito de gestão escolar passa a ser incorporado pela sociedade contemporânea, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, quando no seu Art. 206, dispõe ao longo do mesmo, a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9394/96, no seu Art. 14 destaca o preceito da gestão democrática como um dos seus princípios, pressupondo a gestão democrática como um trabalho coletivo, participativo e dialógico.

A organização escolar não seria uma coisa totalmente objetiva e funcional, um elemento neutro a ser observado, mas uma construção social levada a efeito pelos professores, alunos, pais e integrantes da comunidade próxima. Além disso, não seria caracterizado pelo seu papel no mercado, mas pelo interesse público. A visão crítica da escola resulta em diferentes formas de viabilização da gestão democrática.

A concepção democrática-participativa baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação do pessoal da escola. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos.

A escola é uma instituição concebida para o ensino de alunos sob a direção de professores. A maioria dos países têm sistemas formais de educação, que geralmente são obrigatórios. Nestes sistemas, os estudantes progredem através de uma série de níveis escolares e sucessivos. Os nomes para esses níveis nas escolas variam por país, mas geralmente incluem o

ensino fundamental (ensino básico) para crianças e o ensino médio (ensino secundário) para os adolescentes que concluíram o fundamental.

Uma instituição onde o ensino superior é ensinado é comumente chamada de faculdade ou universidade.

Além destas, os alunos também podem frequentar outras instituições escolares, antes e depois do ensino fundamental.

É necessário, então, que o professor, antes de qualquer procedimento ou atitude, seja sensível para estudar as características desse aluno: habilidades, interesse, processo de desenvolvimento, dificuldades e necessidades específicas, além das situações em que ele necessita de mais ou menos apoio.

Escola e prática inclusiva

A deficiência auditiva é um enorme desafio para a educação na escola regular e para a definição do conceito de apoio educativo especializado, pela própria complexidade que a envolve e pela grande quantidade e variedade de abordagens que podem ser utilizadas para entendê-la.

Conforme declara a Lei 9394/96, inclusão é uma proposta que condiz com a igualdade de direitos e oportunidades educacionais para todos em ambientes favoráveis já 'garantidos' por ela. Mas, nem sempre esse direito é de fato uma garantia aos cidadãos. (DECHICHI, 2001. p. 36).

O potencial de inteligência da espécie humana é um traço genético que a coloca em posição destacada na escala zoológica. Entretanto a expressão desse potencial, ou seja, a inteligência e o seu desenvolvimento, são o resultado da ação de fatores não apenas de natureza biológica, mas também de natureza psicológica e sociocultural.

Entende-se que a família deve exercer o importante papel de educar a criança. É através da família e do comportamento dos seus membros em relação à criança e em relação aos próprios membros, que a criança com deficiências interioriza a alegria, a satisfação e o amor, ou então o contrário.

À escola cabe o papel de estar sempre em sintonia com a família para então melhorar e contribuir da melhor forma possível com o desenvolvimento da criança.

Integração

A história da organização da sociedade humana é sinalizada por um processo contínuo de criação e recriação de categorização das pessoas. Esse processo, por se tratar de atividades humanas, indica, implícita ou explicitamente, intenções. Tendo em conta os fatores econômicos, sociais, culturais e históricos, o ser humano constrói sua identidade nas relações que estabelece consigo mesmo e com outros seres, ao mesmo tempo em que transforma a sociedade e por ela é transformado. (PESSOTTI, 1984. p. 25).

A dificuldade de superar a visão padronizada de homem está calcada no fato de serem concebidas as diferenças numa perspectiva qualitativa. Em outros termos, a escola tem reproduzido uma visão determinista de sociedade, classificando seus alunos em mais inteligentes e menos inteligentes.

Os grupos sociais humanos definem padrões normais ou estigmatizados. Assim, uma pessoa é considerada normal quando atende aos padrões que previamente são estabelecidos.

A palavra integração é definida como: “ [Do latim *integracione*] 1. Ato ou efeito de integrar (se) . 2. Ação ou política que visa integrar um grupo as minorias raciais, religiosas, sociais, etc. (...). (MAZOTTA, 1996. p. 41).

Integração é um processo. Integração é um fenômeno complexo que vai muito além de colocar ou manter excepcionais em classes regulares. É parte do atendimento que atinge todos os aspectos do processo educacional.

Expectativas de futuro

Sabemos atualmente que 87% das crianças com deficiência auditivas só serão um pouco mais lentas do que a maioria das outras crianças na

aprendizagem e aquisição de novas competências. Muitas vezes é mesmo difícil distingui-las de outras crianças com problemas de aprendizagem sem deficiência intelectual, sobretudo nos primeiros anos de escola. (MAZZOTTA, 1996. p. 71).

Presenciamos nas últimas décadas, que as escolas e seus educadores têm se deparado com uma nova e desafiadora questão: a de incluir as pessoas com necessidades educacionais especiais nas salas de aulas da rede regular de ensino.

Se adentrarmos a fundo na história anterior ao século XVI, certamente ficará horrorizado com a tamanha injustiça feita com as pessoas que nasciam com algum tipo de deficiência ou diferença. Tais pessoas eram estupidamente queimadas em fogueiras em praça pública ou jogadas à própria sorte, pois se acreditava que era uma obra maligna.

A deficiência auditiva por problemas com origem no cérebro e que causam baixa produção de conhecimento, dificuldade de aprendizagem e um baixo nível intelectual. Entre as causas mais comuns deste transtorno estão os fatores de ordem genética, as complicações ocorridas ao longo da gestação ou durante o parto e as pós-natais. O grande enigma que se coloca diante dos pesquisadores é como detectar ainda na vida dentro do útero estas características. Embora seja possível identificar a maior parte dos casos de deficiência auditiva na infância, infelizmente este distúrbio só é percebido em muitas crianças quando elas começam a frequentar a escola. Isso acontece porque esta patologia é encontrada em vários graus, desde os mais leves, passando pelos moderados, até os mais graves. A deficiência passou a ser vista como uma questão de direitos humanos e o movimento pela inclusão das pessoas com deficiência passou a ganhar força em vários países.

Mais tarde, na vida adulta, pode também acontecer que consigam levar uma vida bastante independente e responsável. Na verdade, as limitações serão visíveis em função das tarefas que lhes sejam pedidas.

Os restantes 13% terão muito mais dificuldades na escola, na sua vida familiar e comunitária. Uma pessoa com atraso mais severo necessitará de um apoio mais intensivo durante toda a sua vida.

Expectativas na escola

Uma criança com deficiência auditiva pode obter resultados escolares muito interessantes. Mas nem sempre a adequação do currículo funcional ou individual às necessidades da criança exige meios adicionais muito distintos dos que devem ser providenciados a todos os alunos, sem exceção.

Antes de ir para a escola e até os três anos, a criança deve beneficiar de um sistema de intervenção precoce. (MAZZOTTA, 1996. p. 72). Os educadores e outros técnicos do serviço de intervenção precoce devem pôr em prática um Plano Individual de Apoio à Família.

Este plano define as necessidades individuais e únicas da criança. Define também o tipo de apoio para responder a essas necessidades. Por outro lado, enquadra as necessidades da criança nas necessidades individuais e únicas da família, para que os pais e outros elementos da família saibam como ajudar a criança.

Mercado de trabalho e seus direitos

Falar em trabalho no momento em que a sociedade atinge um patamar de desemprego tão elevado chega a parecer desolador. Todavia, essa questão merece ser discutida diante da polêmica que o tema trabalho desperta no mundo contemporâneo.

A deficiência auditiva é um enorme desafio para a educação na escola regular e para a definição do conceito de apoio educativo especializado, pela própria complexidade que a envolve e pela grande quantidade e variedade de abordagens que podem ser utilizadas para entendê-la.

Conforme declara a Lei 9394/96, inclusão é uma proposta que condiz com a igualdade de direitos e oportunidades educacionais para todos em ambientes favoráveis já 'garantidos' por ela. Mas, nem sempre esse direito é de fato uma garantia aos cidadãos. (DECHICHI, 2001. p. 36).

O potencial de inteligência da espécie humana é um traço genético que a coloca em posição destacada na escala zoológica. Entretanto a expressão desse potencial, ou seja, a inteligência e o seu desenvolvimento, são o resultado da ação de fatores não apenas de natureza biológica, mas também de natureza psicológica e sociocultural.

Entende-se que a família deve exercer o importante papel de educar a criança. É através da família e do comportamento dos seus membros em relação à criança e em relação aos próprios membros, que a criança com deficiências interioriza a alegria, a satisfação e o amor, ou então o contrário.

À escola cabe o papel de estar sempre em sintonia com a família para então melhorar e contribuir da melhor forma possível com o desenvolvimento da criança.

A sociedade atual parece não estar preocupada com o bem-estar coletivo, mas com o triunfo de projetos individuais (ou individualizantes) que geram o sucesso profissional e econômico de poucos.

O mercado de trabalho no Brasil passa por uma grande revolução. Ao mesmo tempo em que o emprego formal decresce, o informal aumenta. Essa realidade assusta quando focamos o olhar no trabalho dos deficientes, pois o mercado de trabalho já é tradicionalmente limitado para esses indivíduos, que sofrem discriminações por vários motivos, interferindo na sua inserção na sociedade. (MAZZOTTA, 1996. p. 76).

As limitações impostas pela deficiência assumem no meio social, um caráter de inferioridade e impossibilidade, enfatizando as dificuldades e os déficits, em detrimento das capacidades e potencialidades. Os indivíduos deficientes não deveriam se ajustar ao meio social, como postula a teoria funcionalista, mas participar como seres reflexivos e questionadores de seus direitos e deveres enquanto cidadãos.

Os avanços da carta constitucional de 1988

No Brasil das últimas décadas, salvo raros períodos de aquecimento da economia, a recessão é uma tônica. E para a PPD, que tem de enfrentar

barreiras arquitetônicas e culturais à sua aceitação no mercado produtivo, conseguir emprego é um desafio. A superação, sempre, é fruto de muita luta.

Nesse contexto, podemos afirmar que a Constituição de 1988, como norma diretriz que é, representou o início do processo de reversão dessa dura realidade.

Dentre as 'normas de eficácia limitada' costumam colocar-se as de princípio programático, mais curtamente chamadas 'normas programáticas. (MAZZOTTA, 1996. p. 73). Trata-se de simples programas a serem desenvolvidos ulteriormente pelas atividades dos legisladores ordinários. A esse tipo de normas correspondem quase sempre os direitos sociais, assim denominados pelos artigos 6º e seguintes da Carta Magna Brasileira de 1988.

Os programas traçados na Carta foram regulamentados; o tema passou a ser discutido de forma clara e aberta pela sociedade; novelas enfocaram o assunto, dando-lhe projeção; PPDs foram eleitas para importantes cargos e alcançaram relevantes funções públicas; enfim, muita coisa mudou e fez com que o tema possa atualmente ser analisado com mais otimismo.

Barreiras arquitetônicas e culturais

As barreiras arquitetônicas, sem dúvida, representam a grande dificuldade de acesso da PPD não só ao mercado de trabalho, mas a todos os locais procurados no cotidiano.

Barreiras são obstáculos que dificultam, principalmente, a circulação de idosos e de pessoas com deficiência, entendendo-se aquelas que andam em cadeiras de rodas, com muletas ou bengalas que têm dificuldades na marcha, que possuem redução ou perda total da visão ou audição e, até mesmo, os indivíduos que apresentam uma redução na capacidade intelectual. As barreiras arquitetônicas, é bom que se diga, não dificultam apenas fisicamente a vida da PPD, mas afetam todo o seu íntimo, o aspecto psicológico de seu cotidiano. (EDLER-CARVALHO, 1993. p. 98).

A acessibilidade, para ser atingida, necessitará de diferentes arranjos do ambiente, de modo a permitir às pessoas usá-los de várias maneiras, tornando-

os um espaço que as estimule e que elimine a frustração de vivenciar um espaço que as intimida.

Lei nº 8.213

A Lei 8.213, de 24 de julho de 1991, (conforme está no apêndice 1) em seu artigo 93, obriga a empresa com 100 (cem) ou mais empregados a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência habilitadas, na seguinte proporção:

- Até 200 empregados 2%
- De 201 a 500 3%
- De 501 a 1.000 4%
- De 1.001 em diante 5%

Esta lei vai mais longe (MAZZOTTA, 1996. p. 87). Em seu parágrafo 1º, regulamenta que a dispensa de trabalhador reabilitado ou de deficiente habilitado, ao final do contrato por prazo determinado de mais de 90 (noventa) dias, e a dispensa imotivada, no contrato por prazo indeterminado, só poderão ocorrer após a contratação de substituto de condição semelhante.

Leis que reservam mercado de trabalho para as pessoas portadoras de deficiência somente agravam o problema da discriminação e do preconceito e a razão é muito simples. (EDLER-CARVALHO, 1993. p. 99). Ao desejar garantir emprego para a pessoa portadora de deficiência, o governo está exigindo a assinatura de um contrato de trabalho unilateral, que interessa apenas a uma das partes. Este contrato de compra de força de trabalho estará condenado ao insucesso.

Considerações Finais

Um mito em torno da Deficiência Auditiva, e isso influi no diagnóstico, é acreditar que a criança com este problema tem a aparência física diferente das

outras. Como foi dito acima, as de grau mais leve não aparentam ser deficientes, assim não se deve esperar encontrar este sinal clínico para caracterizar a pessoa com necessidades especiais. Pode-se encontrar uma exceção nos que acusam um distúrbio mais grave e severo, assim como na Síndrome de Down, que apresentam em comum fisionomias semelhantes.

A deficiência auditiva é conhecida por problemas com origem no cérebro e que causam baixa produção de conhecimento, dificuldade de aprendizagem e um baixo nível intelectual. Entre as causas mais comuns deste transtorno estão os fatores de ordem genética, as complicações ocorridas ao longo da gestação ou durante o parto e as pós-natais. O grande enigma que se coloca diante dos pesquisadores é como detectar ainda na vida dentro do útero estas características.

Embora seja possível identificar a maior parte dos casos de deficiência auditiva na infância, infelizmente este distúrbio só é percebido em muitas crianças quando elas começam a frequentar a escola. Isso acontece porque esta patologia é encontrada em vários graus, desde os mais leves, passando pelos moderados, até os mais graves. Nos casos mais sutis, os testes de inteligência direcionados para os pequenos não são nada confiáveis, torna-se então difícil detectar esse problema. Nos centros educacionais as exigências intelectuais aumentam e aí a deficiência auditiva torna-se mais explícita.

Como a deficiência auditiva está entre as síndromes consideradas anormais, é importante definir o que é normal para os especialistas, quais referências eles adotam para estabelecer se uma criança possuiu alguma deficiência. O fator mais associado à ideia de normalidade é a capacidade da criança de se adequar ao objeto ou ao seu universo. Mas geralmente este distúrbio psíquico é considerado como uma condição relativa da mente, comparada com as outras pessoas de uma mesma sociedade.

O tratamento deve incluir o acompanhamento simultâneo do médico, do fisioterapeuta, da terapia ocupacional, do fonoaudiólogo, do psicólogo, do pedagogo, entre outros. Assim, é possível amenizar as consequências deste problema. O diagnóstico precoce também é fundamental para oferecer à criança uma melhor qualidade de vida e resultados mais eficientes – estas técnicas de detecção prematura, realizadas por vários profissionais ligados aos

campos da reabilitação e da puericultura, ramo da medicina que ensina a criar e a desenvolver moral e fisicamente as crianças, são conhecidas como Avaliação do Desenvolvimento e Estimulação Precoce.

Como a criança tem suas funções intelectuais comprometidas, ela pode também ter dificuldades em seu desenvolvimento e no seu comportamento, principalmente no aspecto da adequação ao contexto a que pertence, mas igualmente nas esferas da comunicação, do cuidado consigo mesma, dos talentos sociais, da interação familiar, da saúde, na segurança, no desempenho acadêmico, no lazer e no campo profissional. A deficiência auditiva manifesta-se no paciente sempre no estágio anterior aos dezoito anos de idade. Assim fica claro que, ao contrário da Demência, a Deficiência Auditiva se caracteriza pelos transtornos no desenvolvimento, não por degenerações cognitivas.

Como a criança tem suas funções intelectuais comprometidas, ela pode também ter dificuldades em seu desenvolvimento e no seu comportamento, principalmente no aspecto da adequação ao contexto a que pertence, mas igualmente nas esferas da comunicação, do cuidado consigo mesma, dos talentos sociais, da interação familiar, da saúde, na segurança, no desempenho acadêmico, no lazer e no campo profissional.

A deficiência auditiva manifesta-se no paciente sempre no estágio anterior aos dezoito anos de idade. Assim fica claro que, ao contrário da Demência, a Deficiência Auditiva se caracteriza pelos transtornos no desenvolvimento, não por degenerações cognitivas.

É importante não confundir Deficiência Auditiva ou Intelectual Doença Mental. A pessoa com necessidades especiais mantém a percepção de si mesmo e da realidade que a cerca, sendo capaz de tomar decisões importantes sobre sua vida. Já o doente mental tem seu discernimento comprometido, caracterizando um estado da mente completamente diferente da deficiência mental, embora 20 a 30% dos deficientes manifestem algum tipo de ligação com qualquer espécie de doença mental, tais como a síndrome do pânico, depressão, esquizofrenia, entre outras.

As doenças mentais atingem o comportamento das pessoas, pois lesam outras áreas cerebrais, não a inteligência, mas o poder de concentração e o humor.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Marina da Silveira Rodrigues. **Instituto Inclusão Brasil**. Disponível em: inclusao.brasil@iron.com.br. Acesso em 01 de abril de 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei 9394/96), Ministério da Educação, 1996. 126p.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993. 231p.

A educação do deficiente auditivo no Brasil. In: BRASIL/MEC/SEESP. **Tendências e desafios da educação especial**. Brasília: SEESP, 1994. 98p.

DECHICHI, C. **Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente auditivo**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001. 126p.

EDLER-CARVALHO, R. Avaliação e atendimento em educação especial. **Temas em Educação Especial**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, v. 02, 1993. 105p.

FERREIRA, J. R. **A construção escolar da deficiência auditiva**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989. 109p.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente auditivo no Brasil**. Campinas/SP: Editores Associados, 1992. 125p.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996. 169p.

MENDES, E. G. **Deficiência auditiva: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995. 147p.

MOURA, E. **Biologia Educacional**. São Paulo: Moderna,1980. 121p.

OLIVEIRA, M. **Além do lugar** – Comum Emoções e trabalho. Dezembro. 2001. 207p.

PESSOTTI, I. **Deficiência auditiva**: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1984. 98p.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de janeiro: WVA, 1997. 121p.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 134p.

ANEXO

LEI Nº 8.213, DE 24 DE JULHO DE 1991.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO II

DO PLANO DE BENEFÍCIOS DA PREVIDÊNCIA SOCIAL

Subseção II

Da Habilitação e da Reabilitação Profissional

Art. 89. A habilitação e a reabilitação profissional e social deverão proporcionar ao beneficiário incapacitado parcial ou totalmente para o trabalho, e às pessoas portadoras de deficiência, os meios para a (re)educação e de (re)adaptação profissional e social indicados para participar do mercado de trabalho e do contexto em que vive.

Parágrafo único. A reabilitação profissional compreende:

O fornecimento de aparelho de prótese, órtese e instrumentos de auxílio para locomoção quando a perda ou redução da capacidade funcional puder ser atenuada por seu uso e dos equipamentos necessários à habilitação e reabilitação social e profissional; a reparação ou a substituição dos aparelhos mencionados no inciso anterior, desgastados pelo uso normal ou por ocorrência estranha à vontade do beneficiário;
o transporte do acidentado do trabalho, quando necessário.

Art. 90. A prestação de que trata o artigo anterior é devida em caráter obrigatório aos segurados, inclusive aposentados e, na medida das possibilidades do órgão da Previdência Social, aos seus dependentes.

Art. 91. Será concedido, no caso de habilitação e reabilitação profissional, auxílio para tratamento ou exame fora do domicílio do beneficiário, conforme dispuser o Regulamento.

Art. 92. Concluído o processo de habilitação ou reabilitação social e profissional, a Previdência Social emitirá certificado individual, indicando as atividades que poderão ser exercidas pelo beneficiário, nada impedindo que este exerça outra atividade para a qual se capacitar.

Art. 93. A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção: I - até 200 empregados. 2%;

II - de 201 a 500 3%;

III - de 501 a 1.000 4%;

IV - de 1.001 em diante 5%.

§ 1º A dispensa de trabalhador reabilitado ou de deficiente habilitado ao final de contrato por prazo determinado de mais de 90 (noventa) dias, e a imotivada, no contrato por prazo indeterminado, só poderá ocorrer após a contratação de substituto de condição semelhante. (Vide Lei nº 13.146, de 2015) (Vigência)

§ 2º O Ministério do Trabalho e da Previdência Social deverá gerar estatísticas sobre o total de empregados e as vagas preenchidas por reabilitados e deficientes habilitados, fornecendo-as, quando solicitadas, aos sindicatos ou entidades representativas dos empregados.

§ 3º (Vide Lei nº 13.146, de 2015) (Vigência)

§ 4º (Vide Lei nº 13.146, de 2015) (Vigência)

Brasília, em 24 de julho de 1991; 170º da Independência e 103º da República.

FERNANDO COLLOR

Antonio Magri

Este texto não substitui o publicado no DOU de 25.7.1991, republicado 11.4.1996 e republicado em 14.8.1998.

- Interação com o aluno Autista (Beatriz Nayara Ferreira da Silva; Rosmari Favaretto Walker)

Interação com o aluno Autista

Beatriz Nayara Ferreira da Silva¹

Rosmari Favaretto Walker²

DOI: 10.5281/zenodo.11488289

RESUMO

O presente artigo científico tem como tema a questão da interação com o aluno autista. Sendo assim, pretendemos entender e analisar todos os processos decorrentes do assunto. Utilizamos o método de pesquisa bibliográfica sendo ela reflexiva e analítica, através de livros e artigos de autores que versam o tema proposto. Sabe-se que o objetivo principal dos sistemas de ensino sejam eles regulares ou especiais é desenvolver o aluno, nesse contexto em específico o aluno autista, sendo a interação com o mesmo muito importante. Com este artigo colaboramos quanto à reflexão sobre a interação com o aluno autista, a mesma deve partir do profissional de apoio, seja institucional ou clínico. Neste trabalho pretendemos focar na área educacional, bem como a educação do aluno que tem autismo.

PALAVRAS-CHAVE: Autista. Interação. Ensino. Educação.

Introdução

O objetivo principal dos sistemas de ensino é desenvolver o aluno em sua totalidade, contribuindo para que este seja no futuro um cidadão que atenda as demandas da sociedade.

Nesse contexto, entende-se que todos os alunos devem e merecem aprender, por isso a inclusão deve acontecer a todo o momento, sejam em instituições especializadas de apoio ou ambientes escolares regulares.

Quando falamos em autismo estamos nos referindo a um quadro que afeta diretamente o mental de quem a possui, resultando em confusão cerebral em uma determinada situação. A maioria dos autistas podem apresentar dificuldades em aprender na escola, também tem muita irritabilidade, choro e mais.

Sendo assim, entende-se que esses estudantes que têm autismo podem apresentar dificuldades em aprender na escola, tornando necessário um profissional de apoio para a mesma, para interagir e apoiar esse aluno.

Esse projeto conta em sua estrutura com a introdução onde fez relatos referentes à questão do autismo e a relação com o ambiente escolar.

Durante o desenvolvimento dessa pesquisa fazemos diversos esclarecimentos quanto à importância do profissional de apoio interagir com o aluno autista.

Para finalizar esse projeto contou-se com a conclusão, nela apresentou uma breve síntese sobre nossa impressão de aspectos fundamentais que foram tratados durante toda a pesquisa.

Como resultado final será apresentado às conclusões detalhadas a respeito do tema de pesquisa.

DESENVOLVIMENTO

Para fundamentar o embasamento desse artigo utilizamos a pesquisa bibliográfica, ou seja, uma pesquisa baseada em referências teóricas de diversos autores que podem nos ajudar a analisar e interpretar o tema proposto.

Todavia, chegaremos a uma conclusão embasada e segura sobre o tema desse projeto. Com isso, todos os dados deste artigo foram colhidos através de várias produções científicas e técnicas de inúmeros autores que versam sobre o tema do artigo.

A metodologia da pesquisa bibliográfica de acordo com o famoso autor Fonseca (2002, p. 32): “A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites.”

O trabalho terá um “método investigativo” sobre os problemas elencados em seu tema, o estudo e a construção desse projeto terão um caráter qualitativo, uma vez que irei elencar e buscar nos documentos e arquivos as ideias centrais da pesquisa que abordam o tema.

Portanto, o presente trabalho vai ser desenvolvido dessa forma, assim chegando às devidas conclusões que serão reflexões embasadas em dados seguros que propiciem uma ideia nova.

O autismo

Para discorrer sobre o tema desse trabalho, sendo ele a interação com o aluno autista é necessário que entendamos o seu principal aspecto que é o autismo.

Todavia, torna-se necessário conceituar, o que é autismo? Podemos afirmar que é um tipo de transtorno de desenvolvimento grave (dependendo do quadro) que pode prejudicar a capacidade de comunicação, agir, falar e mais, pois cada caso tem sua particularidade.

O autismo é um transtorno que afeta o sistema nervoso de quem a têm. A maioria dos autistas, bem como os alunos se caracterizam por apresentar uma dificuldade para interação social com os colegas de turma e familiares, quando fora da escola, dificuldade com a linguagem e forma de falar e comportamento repetitivo e compulsivo.

Sobre o conceito de autismos podemos citar o conceito realizado por Silva:

Para crianças com autismo clássico, isto é, aquelas crianças que têm maiores dificuldades de socialização, comprometimento na linguagem e comportamentos repetitivos, fica clara a necessidade de atenção individualizada. Essas crianças já começam sua vida escolar com diagnóstico, e as estratégias individualizadas vão surgindo naturalmente. Muitas vezes, elas apresentam atraso mental e, com isso, não conseguem acompanhar a demanda pedagógica como as outras crianças. Para essas crianças serão necessários acompanhamentos educacionais especializados e individualizados. (SILVA 2021, p. 109).

Como vimos na citação acima, as crianças e estudantes quem têm autismo, possuem diversas dificuldades, uma delas é a de socializar, ou seja, interagir no meio de todos na sociedade, inclusive com seu professor ou colegas de escola. Portanto, é notável que o aluno que tem esse quadro precisa de uma atenção individualizada, ou seja, ter um apoio especializado nas atividades escolares, essa é uma forma de interação com o aluno autista.

De acordo com o autor Suplino sobre o autismo e esse quadro, bem como transtorno:

O autismo é um transtorno invasivo do desenvolvimento (TID), diagnóstico totalmente diferenciado de um quadro psicótico, passou a classificar esta condição com uma síndrome e referir-se à mesma como Autismo Infantil Precoce, ela apresenta as principais dificuldades de contato com pessoa, desejo obsessivo de manter as situações sem alterações, ligação especial com objetos. (SUPLINO, 2005, p.16).

Pela citação acima, nota-se que o autismo é um transtorno, podendo ser considerado até como uma síndrome. Os resultados desse quadro é dificuldades em manter contato com uma pessoa como, por exemplo, na escola com os colegas de turma. Outra consequência é a ligação especial com objetos este é observado, pois quase toda criança autista sempre tem um brinquedo em mãos. Nesse contexto, algumas crianças diagnosticadas com autismo também ter dificuldade na fala e oralidade.

Podemos dizer também, que a criança ou estudante autista enfrentam inúmeros desafios na escola, pois o autismo pode acarretar em dificuldade no processo de aquisição da leitura e escrita, em simples palavras, na alfabetização do estudante, por isso é importante um profissional de apoio.

Para finalizar este tópico, podemos dizer que outros sintomas desse quadro é agressão, choro, gritos, hiperatividade, imitação involuntária dos movimentos de outra pessoa, irritabilidade e outros.

Devemos lembrar que todas as crianças com autismo possuem uma situação em específico, portanto, as metodologias realizadas pelo professor de apoio devem se basear de forma específica em cada aluno.

A Inclusão do aluno autista e sua legalidade na escola

Para entender melhor o tema deste artigo, torna-se necessário entender a questão da legalidade e a inclusão, que deve acontecer no ambiente escolar. Afinal, para que haja a interação com o aluno autista a interação é de grande importância e indispensável.

Podemos definir a educação inclusiva como uma área da educação que visa a “inclusão”, ou seja, trazer para o ambiente educacional todos os tipos de alunos, por exemplo, aqueles que têm autismo ou outra deficiência que seja

necessário incluir. Todavia, as escolas normalmente têm um grande número de alunos e alguns deles necessitam de um atendimento especializado, e grande parte de um profissional de apoio, para que assim haja uma interação.

De acordo com o autor Salamanca sobre o incluir:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que todos os alunos devam aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, [...] (SALAMANCA 1994, p.11)

Pela citação acima, nota-se que todos os alunos devem aprender juntos, ou seja, que todo o ambiente escolar seja inclusivo, sem distinção de estudante algum. A escola e o professor devem buscar satisfazer as necessidades do aluno, o que visa incluir, dar total apoio ao ato de inclusão, isso pode contribuir para uma educação de qualidade para todos.

No que diz respeito à legalidade, os sistemas de ensino obrigam que as escolas sejam inclusivas, o que é muito importante.

A Lei e Diretrizes Base para a educação deixa essa questão clara, sendo assim de acordo com a mesma:

Lei 9.394 de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

(Lei 9.394 de 1996)

Ao analisar todos esses princípios conseguimos perceber a questão da obrigatoriedade da inclusão, pois é garantido o acesso e a permanência do aluno no ambiente educacional.

A inclusão do aluno autista pode acontecer quando a escola cria mecanismos que podem trazer um direito igual a todos os estudantes. Também a escola pode contratar um profissional de apoio especializado, para dar todo o apoio e ajuda a esse aluno que enfrenta diversas dificuldades e desafios diariamente.

Auxiliar de Apoio ao Educando, deverá ser encarado como esse profissional que assume o papel de ajudar na inclusão do aluno com deficiência e não o papel de professor principal da criança. Ele deverá ser visto como mais um agente de inclusão em sala de aula, sem permanecer ali esquecido e excluído junto com o aluno. (MOUSSINHO, 2010)

Pela citação do autor acima concluímos que o profissional de apoio tem um grande papel na inclusão do aluno autista, sendo ele indispensável no ambiente escolar.

Interação com o aluno autista

Já entendemos o que é autismo e toda a questão que permeia a questão da inclusão. Sendo assim, é necessário que entendamos como se deve dar a questão da interação entre o profissional de apoio e o aluno que tem o quadro de autismo no ambiente escolar.

Podemos afirmar que essa relação deve ser afetiva, ou seja, aquela que visa um contato sadio entre ambos. A afetividade é a melhor forma de se interagir com o aluno que possui esse transtorno. O profissional de apoio deve sempre buscar manter uma relação adequada e afetiva, demonstrando preocupação com o estudante autista, o ajudando a lidar com as adversidades do dia a dia. Sendo assim, esse estudante poderá se sentir acolhido e protegido.

Segundo o dicionário Aurélio:

1. Qualidade ou caráter de afetivo. 2. Conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza. (AURÉLIO, 1975, p.44)

O dicionário acima deixa claro que a afetividade envolve uma dimensão de sentimentos, emoções, paixões, agrados e alegria. Nesse contexto, o profissional de apoio e o aluno autista deve sempre buscar esse tipo de relação.

O profissional deve buscar trazer a inclusão dele aluno para dentro de sala. Sendo assim, a afetividade não deve ficar apenas no papel ou em planos de aulas, diários eletrônicos ou no projeto político pedagógico, mas deve ser colocado em prática, o profissional de apoio deve sempre ter em mente a afetividade e buscar ter esse tipo de relação com o aluno autista.

De acordo com Saltini:

O professor (educador) obviamente precisa conhecer a criança. Mas deve ser conhecida não apenas na sua estrutura biofisiológica e psicossocial, mas, também, na sua interioridade afetiva, na sua necessidade de criatura que chora, ri, dorme, sofre e busca constantemente compreender o mundo que a cerca, bem como o que ela faz na escola (SALTINI,1997, p. 73).

O professor de apoio pode colocar em prática a afetividade por promover conversas com os alunos que possuem algum transtorno, como o autismo. Essa é uma forma de cada aluno expor o seu pensamento, dizer aquilo que gosta de fazer, o que o deixa feliz e o professor pode contar um pouco do seu dia a dia e o que gosta de fazer. Assim, o profissional de apoio poderá interagir com seu aluno autista, e a relação entre eles será proveitosa. O estudante com autismo vai ter conhecimento que pode contar com seu professor nas situações educacionais que podem enfrentar na escola.

A aprendizagem só pode acontecer através de relações entre pessoas, nesse contexto entre o professor e o aluno com autismo, pois assim haverá interação. O “outro” é muito importante nas mais diversas situações da vida.

O professor de apoio deve sempre buscar conhecer seu aluno acompanhante, isso poderá possibilitar uma escolha de metodologias adequadas.

A importância da Interação

A interação traz inúmeros benefícios para o aluno autista e o professor, sendo eles cognitivos, mentais e até mesmo motor, assim professor e aluno conseguem criar laços de amizade. Portanto é de suma importância a interação para o processo de ensino-aprendizagem e na vida cotidiana do aluno autista.

Segundo Amaral:

Os afetos, sejam emoções ou sentimentos, também têm uma função importante na motivação da conduta e para a aprendizagem. Todos nós temos experiência de nos dedicarmos com mais empenho aos assuntos de que gostamos e que nos são agradáveis. Outras vezes, pelos mais variados motivos, tomamos tamanha aversão a certas matérias, as quais se tornam impossíveis de aprender. São situações em que observamos como o afeto pode interferir na nossa capacidade racional de agir (AMARAL, 2007, p. 9).

Um dos benefícios de um processo de interação, ou seja, afetivo, de acordo com o autor é na aprendizagem. A afetividade pode contribuir na motivação de estudar dos alunos e demonstra a importância de aprender. Portanto, esse é um grande benefício que este meio pode promover.

Outros benefícios que a interação com o aluno autista pode promover é garantir ao estudante um ensino de muita qualidade, além de contribuir na formação da criticidade, a sua solidariedade e a criatividade.

CONCLUSÃO

O presente trabalho de conclusão de curso foi de grande importância para a compreensão a respeito do tema, interação com o aluno autista, sendo este muito importante para o desenvolvimento do estudante.

Aprendemos com este artigo que o autismo é um transtorno que afeta o sistema nervoso de quem a possui. Vimos que a maioria dos autistas podem apresentar dificuldades para a interação social com os colegas de turma e familiares, tem agressão, choro, gritos, hiperatividade, imitação involuntária dos movimentos de outra pessoa, irritabilidade e outros.

Mas sabe-se que os atos acima citados não devem deixar com que o estudante seja excluído das escolas, mas ele deve ser inserido no contexto educacional, afinal as normativas e leis exigem que isso aconteça, como por exemplo, a Lei e Diretrizes Base para a educação.

Concluimos que o profissional de apoio deve sempre buscar manter uma relação sadia com seu aluno autista, isso pode se dar através da afetividade, que é um tipo de interação que pode proporcionar grandes benefícios para o aluno, como o aprendizado, melhor qualidade de vida, confiança e etc. Que assim possamos valorizar o profissional de apoio que busca interagir com alunos com transtorno autistas.

REFERÊNCIAS

Amaral, V. L. (2007). Psicologia da educação. Natal, RN: EDUFRN, 2007. 208 p.: il

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994.

DICIONÁRIO AURÉLIO. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. Editora Nova Fronteira. 1 cd-rom. 1994.

MOUSINHO, Renata. Mediação escolar e inclusão - revisão, dicas e reflexões/Renata Moussinho - Revista de Psicopedagogia, São Paulo, 2010

SALTINI, Claudio J. P. Afetividade e inteligência. Rio de Janeiro: DPA, 2002.

SILVA, A. Mundo singular: Entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SUPLINO, Marise. Currículo funcional natural: guia prático para educação na área do autismo e deficiência mental. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Maceió: ASSISTA, 2005.

**- Metodologia Diferenciada de Aprendizagem (Elis Marina Monteiro
Moisés; Karina Fernandes; Máisa Aparecida Rossini de Campos; Marcela
Correa de Oliveira Santos; Samanta Cristina de Lima)**

Metodologia Diferenciada de Aprendizagem

Elis Marina Monteiro Moisés

Karina Fernandes

Maísa Aparecida Rossini de Campos

Marcela Correa de Oliveira Santos

Samanta Cristina de Lima

DOI: 10.5281/zenodo.12570425

RESUMO

Uma metodologia diferenciada de aprendizagem ,refere-se a abordagens pedagógicas inovadoras e personalizadas as quais buscam atender às diversas necessidades, estilos de aprendizagem e interesse dos alunos, a fim de promover uma educação mais eficaz e significativa. Essas metodologias visam ir além do tradicional modelo de ensino centrado no professor, incentivando a participação ativa dos alunos, o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas e a construção de conhecimento de maneira mais autônoma e colaborativa. Neste cenário este estudo tem por objetivo principal discutir sobre metodologias diferenciadas de aprendizagem. Essas metodologias diferenciadas de aprendizagem têm o potencial de tornar a educação mais dinâmica, envolvente e relevante para os alunos, promovendo o desenvolvimento integral de suas competências cognitivas, sociais e emocionais. Ao oferecer experiências educativas diversificadas e estimulantes, tais abordagens contribuem para formar indivíduos mais críticos, criativos e preparados para os desafios do século XXI.

Palavras-chave: Metodologia. Aprendizagem. Escola Regular. Alunos com necessidades educacionais especiais.

Introdução

Este estudo tem por objetivo principal discutir sobre metodologias diferenciadas de aprendizagem, afinal, as escolas vêm se deparando com uma nova e desafiadora questão: a de ensinar todos os alunos na escola regular, tanto aqueles com necessidades educacionais especiais quanto aqueles que não precisam.

Hodiernamente, dada a legislação vigente a respeito, a metodologia da aprendizagem não é mais o objeto principal das discussões, a atenção deve concentrar-se nas formas necessárias para realizar a inclusão. Há muito que

se fazer com relação às reformas dos espaços físicos e das pedagógicas.

O objetivo principal da aprendizagem é a busca de ensino de qualidade, interação social suprimindo as necessidades específicas dos alunos. A aprendizagem e a busca por um ensino de qualidade para todos são pilares fundamentais para garantir a equidade e o desenvolvimento pleno dos indivíduos em uma sociedade e quando se fala em aprendizagem, se está referindo não somente a aquisição de conhecimentos, como também ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores que permitam aos indivíduos se tornarem cidadãos críticos, criativos e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

1. As dificuldades de aprendizagem e seus tipos

As dificuldades de aprendizagem envolvem muitas áreas de percepção, entre as quais, segundo Gregoire (2000. p. 36) são:

- discriminação visual ou auditiva; percepção das diferenças em ambos as vistas ou ouvidos;
- impedimento visual ou auditivo; preenchimento da falta de peças de imagens ou sons;
- discriminação figura-fundo visual ou auditiva; focalização de um objeto, ignorando os seus antecedentes;
- memória visual ou auditiva, nem a curto nem em longo prazo;
- sequenciamento visual ou auditivo; colocação do que é visto ou ouvido na ordem certa;
- associação e compreensão auditiva; relacionamento do que é ouvido a outras coisas, incluindo definições de palavras e significados de sentenças;
- percepção espacial; lateralidade (acima e abaixo, entre, dentro e fora) e posicionamento no espaço;
- percepção temporal; intervalos de tempo de processamento da ordem de milissegundos, relevantes para desenvolvimento da fala de transformação; e,
- incapacidade de Aprendizado Não-Verbal; processamento de sinais

não verbais em interações sociais..

Quando uma criança ainda não tem nenhum diagnóstico ou ajuda necessária por intermédio de especialistas, deve-se evitar que ela seja prematuramente rotulada por falsos positivos (classificando os alunos que não precisam ser) e por falsos negativos (classificando os alunos como sem risco quando deveriam ser) em relação à dificuldade de aprendizagem, assim sendo um risco de uma falsa identificação positiva pode levar à rotulagem, e de um falso negativo impedir a intervenção (SILVA, 2022, p.52).

1.1 A relevância da avaliação

Para se chegar à aprendizagem precisa-se da motivação. Geralmente a dificuldade de aprendizagem é uma dificuldade de ensino.

A avaliação sempre foi uma atividade de controle a qual visava selecionar e, portanto, incluir alguns e excluir outros. (AFONSO et al., 2008, p.52).

Quando se trata de um erro no processo de aprendizagem ele não deve ser fonte de castigo, pois é um suporte para a auto compreensão, seja pela busca individual, seja pela busca participativa. Dificuldade na aprendizagem decorre de fatores intrínsecos e ambientais de construção do sujeito, bem como da desestabilização em virtude de adaptação ao que é novo. (GREGOIRE, 2000, p.34).

Verificar os comportamentos e as reações dos alunos significa uma postura de observação e interferência contínua do educador. A aprendizagem é resultado da relação entre o aluno e o meio que frequenta.

Os objetivos da avaliação são traçados em torno de duas possibilidades: emissão de “um juízo sobre uma pessoa, um fenômeno, uma situação ou um objeto, em função de distintos critérios”, e “obtenção de informações úteis para tomar alguma decisão”.

A avaliação é uma etapa de um procedimento maior que incluiria uma verificação prévia. A avaliação, para este autor, é o processo de ajuizamento, apreciação, julgamento ou valorização do que o educando revelou ter aprendido durante um período de estudo ou de desenvolvimento do processo

ensino/aprendizagem. (GREGOIRE, 2000. p. 35).

A avaliação pode ser considerada como um método de adquirir e processar evidências necessárias para melhorar o ensino e a aprendizagem, incluindo uma grande variedade de evidências que vão além do exame usual de 'papel e lápis'.

É ainda um auxílio para classificar os objetivos significativos e as metas educacionais, um processo para determinar em que medida os alunos estão se desenvolvendo dos modos desejados, um sistema de controle da qualidade, pelo qual pode ser determinada etapa por etapa do processo ensino/aprendizagem, a efetividade ou não do processo e, em caso negativo, que mudança devem ser feitas para garantir sua efetividade.

1.2 O erro e as dificuldades de aprendizagem

Dificuldade de aprendizagem representa uma desordem pela qual um indivíduo apresenta dificuldades em aprender efetivamente, e essa desordem acaba afetando a capacidade do cérebro em receber e processar informação e pode tornar problemático para um indivíduo o aprendizado tão rápido quanto o de outro, que não é afetado por ela. (SOUZA, 1997. p. 18).

É através dos erros, que muitas crianças desenvolvem dificuldades de aprendizagem, assim como já fora dito em nosso artigo, o erro não é fonte para castigo, mas suporte para o crescimento.

Erro é importante para os processos de aprendizagem, o erro construtivo merece um refinamento pedagógico bem mais adequado, do que sua simples "condenação sumária".

O estudo dos processos de aprendizagem e de todos os fatores que os influenciam, constitui um dos maiores desafios para a educação, pois ao entendê-lo e explicitá-lo, ocorre o desenvolvimento do sujeito dentro do contexto sócio-histórico, e é através dele que se forja a personalidade e a racionalidade humana para que o indivíduo esteja apto a exercer sua função social.

Durante todo ensino fundamental I, o professor é visto pelo aluno como um exemplo a ser seguido e sua opinião é de extrema consideração para o

aprendiz. Assim, todo e qualquer parecer do professor em relação ao aluno, toma proporções determinantes para a formação da autoestima do estudante.

Para a sala de aula, para a educação, a Neurociência é e será uma grande aliada para identificar cada ser humano, como único e para descobrirmos a regularidade, o desenvolvimento, o tempo de cada um.

Para Freire e Lautenschlager (2021, p.52) a neurociência é uma relevante ferramenta de auxílio no processo de ensino aprendizagem, no que diz respeito a compreensão dos processos envolvidos na aprendizagem, visto que, a procura por métodos eficazes para o desenvolvimento do aluno, requer também a busca por estratégias as quais estimulem o desenvolvimento cognitivo e contribua para uma prática eficaz.

A Neurociência traz para a sala de aula o conhecimento sobre a memória, o esquecimento, o tempo, o sono, a atenção, o medo, o humor, a afetividade, o movimento, os sentidos, a linguagem, as interpretações das imagens que fazemos mentalmente, o "como" o conhecimento é incorporado em representações dispositivas, as imagens que formam o pensamento, o próprio desenvolvimento infantil e diferenças básicas nos processos cerebrais da infância, e tudo isto se torna subsídio interessante e imprescindível para nossa compreensão e ação pedagógica.

Os neurônios espelho, que possibilitam a espécie humana progressos na comunicação, compreensão e no aprendizado. A plasticidade cerebral, ou seja, o conhecimento de que o cérebro continua a desenvolver-se, a aprender e a mudar, até à senilidade ou à morte também altera nossa visão de aprendizagem e educação. Ela nos faz rever o "fracasso" e as dificuldades de aprendizagem, pois existem inúmeras possibilidades de aprendizagem para o ser humano, do nascimento até a morte.

Os conhecimentos atuais acerca da Neurociência aplicada à Educação e o funcionamento do cérebro-mente interessam cada vez mais aos docentes que, preocupados com o baixo rendimento, reprovações, dificuldades específicas de aprendizagem, transtornos e deficiências dos estudantes, buscam alternativas para um ensino o qual leve em consideração as dimensões biológica, social e psicológica dos seus alunos, de forma holística. Desde o início do século XX os teóricos da Psicologia Cognitiva defendem uma

concepção de inteligência bioantropológica na sua origem e psicossocial no seu desenvolvimento e apresentam estudos os quais comprovam a capacidade de modificabilidade cognitiva, embasados na Neuroplasticidade. (FREIRE; LAUTENSCHLAGER, 2021, p.54).

Para se avaliar os erros de aprendizagem precisamos compreender os estados do desenvolvimento infantil, que se dividem em quatro estados definidos: sensório motor o qual vai de 0 (zero) a 2 (dois) anos de idade, o pré-operatório, que tem início por volta dos 2 (dois) anos e vai até os 7 (sete) anos, o estado operatório- concreto que inicia-se por volta dos 7 (sete) anos e termina na pré-adolescência quando a criança está completando 12 (doze) anos, e o estado operatório-formal, que é considerado a fase que parte dos 12 (doze) anos da criança em diante. (GREGOIRE, 2000. p. 39).

A evolução da inteligência tem como essencial fonte as regulações advindas de situações perturbadoras, assim fica evidente a importância do erro na aprendizagem e no desenvolvimento.

Tornando um erro algo observável nem sempre é fácil e pede muita criatividade pedagógica por parte dos professores. Não existe processo de conhecimento e aprendizagem sem erro, entretanto, o erro faz parte da área constitutiva da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo.

1.3 Estratégias de Aprendizagem

As estratégias de aprendizagem é um conjunto de processos que facilitam a aquisição, o armazenamento e/ou utilização da informação.

Segundo Góes e Boruchovitch (2020, p.32) as estratégias de aprendizagem são procedimentos utilizados para facilitar a aprendizagem. O termo “estratégias de aprendizagem” engloba diferentes classes de estratégias, entre elas, as cognitivas, ações realizadas no momento em que se precisa aprender um determinado conteúdo ou realizar uma dada tarefa e as metacognitivas as quais se referem ao planejamento, monitoramento e à regulação da própria aprendizagem.

Existem alguns processos que compõem as estratégias de aprendizagem, assim como os elencados abaixo (SOUZA, 1997. p. 21):

- Processo de sensibilização que envolve as estratégias motivacionais, referentes aos fracassos;
- Processo de atenção que envolve as técnicas de observação, fragmentação;
- Processo de aquisição que envolve as estratégias de compreensão e atenção;
- Processo de personalização e controle que envolve as estratégias de pensamento produtivo, crítico e de auto regulação;
- Processo de recuperação que envolve técnicas de recuperação sequencial;
- Processo de transferência que envolve as técnicas de aplicação do que foi aprendido em tarefas; e os,
- Processo de avaliação que envolve as estratégias de avaliação de produtos, de processos.

Entretanto, para a aplicação consciente dos processos no ensino, é preciso avaliar corretamente os alunos, bem como o perfil da turma de acordo com a faixa etária.

Uma criança se manipula através das sensações o contato com letras e números, é capaz de construir imagens, esquemas e formas de pensamento baseado na incorporalização dos dados sensoriais e na antecipação de dados motores, ou seja, é possível conceber uma aprendizagem baseada nas relações de troca entre aluno e professor, bem como da interatividade entre aluno e ambiente como facilitador de aprendizagem.

1.4 O Professor e sua postura em frente as Dificuldades de Aprendizagem

O professor é a figura essencial na formação da vida escolar de uma criança, por isso ele sempre deve ser valorizado pelos seus alunos e as pessoas com quem se relaciona fora de classe é determinante para o bom desempenho profissional do mesmo, mas a atuação do professor também depende de componentes particulares. O trabalho do professor em se tratando de alunos com dificuldades de aprendizagem necessitam de mais

comunicação, flexibilidade no trato do conteúdo, impulsividade ou dependência em relação aos alunos e escolhas metodológicas adequadas para o ensino.

Dessa forma o professor atuará como mediador e como transmissor de conteúdos, a interação com o aluno em uma relação de aprendizado mútuo, respeitando suas qualidades, seus defeitos, bem como conhecendo melhor a si mesmo e aos alunos.

Conforme Silva (2022, p.62) as dificuldades de aprendizagem não devem ser percebidas como sendo somente dos alunos, pois durante o ensino há envolvimento de interação com outras pessoas mais capazes, no caso os professores e não se pode ir a nenhum caminho o qual conduza aos externos e responsabilizar os métodos nem o professor, contudo é exatamente na interação bidirecional em se encontram as possibilidades de aprendizagem como as de não-aprendizagem.

1.5 Escola e Família: o papel de cada um deles

A aquisição de conhecimentos depende tanto das estruturas cognitivas do sujeito como da relação dele, sujeito com o objeto. (SOUZA, 1997. p. 25).

A psicologia de Piaget está fundamentada no processo de organização, adaptação, assimilação, acomodação, equilíbrio e desequilíbrio. Portanto, na perspectiva de Piaget, a adaptação é a essência do funcionamento intelectual, assim como a essência do funcionamento biológico.

É uma das tendências básicas inerentes a todas as espécies. A outra tendência é a organização, que constitui a habilidade de integrar as estruturas físicas e psicológicas em sistemas coerentes. (SOUZA, 1997. p. 29).

Ainda, segundo o autor, a adaptação acontece através da organização, e assim o organismo discrimina entre a miríade de estímulos e sensações com os quais é bombardeado e as organiza em alguma forma de estrutura. Esse processo de adaptação é então realizado sob duas operações, a assimilação e a acomodação. (SOUZA, 1997. p. 29).

Para ocorrer a construção de um novo conhecimento, é preciso que se estabeleça um desequilíbrio nas estruturas mentais, isto é, os conceitos já assimilados necessitam passar por um processo de desorganização para que

possam novamente, a partir do contato com novos conceitos, se reorganizarem, estabelecendo um novo conhecimento.

1.6 As Principais Manifestações dos problemas de aprendizagem

Comprometimento na interpretação de texto, disgrafia (dificuldade na habilidade de escrever, em termos de caligrafia e também de coerência), dislexia, discalculia (dificuldade no aprendizado dos números), dispersão em sala de aula e nos momentos de realizar atividades e avaliações escolares.

Modalidades de aprendizagem que não favorecem a assimilação e a acomodação dos conhecimentos de modo satisfatório, entre outros sinais, podem ser manifestações de problemas de aprendizagem. Entretanto, é preciso diferenciar problemas de aprendizagem de dificuldades de aprendizagem. (SOUZA, 1997. p. 36).

Qualquer estudante pode atravessar, em algum momento da vida escolar, alguma dificuldade no aprender. Pode demorar um pouquinho mais para assimilar um conteúdo, para dar sentido ao que lhe é ensinado, por uma ou outra razão, sem, contudo, configurar um sintoma ou fracasso do professor.

As possibilidades de aprender referem-se às condições físicas e psíquicas da criança, e neste sentido, a prática permite afirmar que um reduzido número de crianças não dispõe do equipamento neurofisiológico básico necessário a uma boa aprendizagem. Em relação às condições psíquicas deve-se considerar a questão dos recursos cognitivos. Na verdade, os recursos cognitivos são decorrentes da própria evolução e maturação do equipamento neurofisiológico de base, ou seja, a própria estrutura do sistema nervoso central, o equipamento genérico que a determina, as alterações de sua embriogênese e o processo de maturação individual. Sabe-se hoje que algumas aquisições cognitivas só são possíveis em fases genéricas de particular sensibilidade. Passada essa fase privilegiada, a aquisição torna-se então impossível ou fica prejudicada (BOSSA, 2007, p.17)

Um problema de aprendizagem pode ser considerado como tal quando descartadas causas socioeducativas. Ou seja, quando os sinais persistem, apesar das intervenções educacionais.

Nessas situações, muitas vezes, como foi assinalado anteriormente, há necessidade de investigação e leitura especializada. Ressalto, entretanto, a importância de cautela por parte dos educadores ao “diagnosticar”. É preciso cuidado com a tendência de atribuir a causas organicistas os problemas e dificuldades de aprendizagem apresentados pelos alunos. Considero muito válido o trabalho coletivo da escola. (SOUZA, 1997. p. 36).

O estudo de situações, a ajuda e o apoio de outros profissionais – orientadores educacionais, coordenadores pedagógicos, psicólogos, psicopedagogos – são sempre muito positivos. Surgem novos olhares, tanto em relação à leitura dos problemas quanto às possibilidades interventivas.

1.7 Alunos que enfrentam problemas familiares e apresentam dificuldades para aprender

Muitas pessoas conhecem crianças e adolescentes filhos de lares muito complicados e problemáticos que aprendem bem e são alunos de destaque. Conflitos familiares vão gerar problemas de aprendizagem quando a inteligência – aqui entendida como a capacidade de elaborar situações por meio da lógica, do pensamento, da cognição –, encontra-se aprisionada pela dimensão afetiva.

Entretanto, normalmente, em famílias muito conflituosas, crianças e adolescentes podem sofrer de depressão, apresentar transtornos variados, mostrar-se agressivos, hiperativos, ansiosos, desatentos, agitados e, assim, apresentar conflitos na escola. Isso, porém, não significa que tenham algum problema ou dificuldade de aprendizagem, mesmo que os sintomas apresentados perturbem seu desempenho e rendimento escolar. (SOUZA, 1997. p. 39).

1.8 Os professores da Educação Básica

Professores atentos, sensíveis, amorosos, estudiosos, éticos, que amam ensinar e aprender têm condições de perceber comportamentos e sinais indicativos de problemas de aprendizagem.

Muitas vezes, é na escola que a criança apresenta algum sintoma alusivo a conflitos de naturezas diversas. Em se tratando de problemas de aprendizagem reativos, ou seja, em que as causas são de ordem socioeducativa – falhas ou inadequações no modo de ensinar e intervir, docentes e demais profissionais da educação e da saúde que atuam nas escolas deveriam ser formados para identificá-los e resolvê-los. (SOUZA, 1997. p. 39).

No entanto, quando há hipóteses de causas individuais e familiares, o diagnóstico carece de olhares clínicos. Contudo, os professores são importantíssimos no processo interventivo, independentemente do problema. Seu olhar, sua postura, sua afetividade fazem toda a diferença.

1.9 Os Distúrbios de Aprendizagem

Das intenções às ações explica o objetivo primordial nas escolas que é a de garantir que todos os alunos tenham acesso a uma cultura de base comum. Procura-se substituir o ensino individualizado em que cada aluno desenvolve isoladamente suas tarefas por uma diferenciação no interior das situações didáticas abertas e variadas confrontando cada aluno com aquilo que é obstáculo para ele na construção dos saberes.

Trabalha-se a transferência de competências, questionando a relação pedagógica, o funcionamento dos grupos, a distância cultural, o sentido dos saberes e do trabalho escolar.

A cultura não é um patrimônio cultural estático, pelo contrário, é dinamicamente manipulada pelas gerações seguintes, em processos intensos de negociação e embate, entre as forças que querem preservar as tradições e as tendências inovadoras as quais buscam substituir a ordem consagrada por novos procedimentos. No movimento contínuo dos sistemas sociais, ocorrem mudanças de diversos tipos. Existem alterações de ordem interna as quais resultam da reflexão do próprio grupo sobre as suas práticas, bem como as de ordem externa, que ocorrem quando um grupo entra em contato com outro grupo e olha as suas próprias práticas sociais à luz do olhar externo. As mudanças se dão não somente entre uma sociedade e outra, mas também em

grupos de dentro de uma mesma sociedade com visões diferentes uma das outra. (REILY, 2004, p.14).

Trata-se construir paralelamente dispositivos para individualização dos percursos, por vários anos, organiza-se a progressão escolar, criam-se ciclos de aprendizagem e inventa-se uma nova organização pedagógica.

As pedagogias diferenciadas lutam contra as desigualdades, amenizando-as ou neutralizando-as, mas para isso é necessário uma análise mais profunda e aguçada de quais são os motivos que as geram, a saber: 1- O patrimônio genético (aptidões geneticamente adquiridas pelo indivíduo); 2- As condições socioeconômicas da família (meio cultural).

Ambas partem do pressuposto de que a falta alguma coisa para que o aluno tenha sucesso na escola: QI baixo, meio cultural e linguagem pobre, desenvolvimento lento, falta de ajuda da família e baixa motivação. Com isso surgiu nos anos 60 e 70 programas de educação compensatória, visando suprir as carências culturais.

Segundo estudiosos da sociologia da educação as desigualdades biológicas, psicológicas, socioeconômicos e culturais transformam-se em desigualdades de aprendizagem e de desempenho pelo modo particular de funcionamento da instituição escolar ou pela maneira de lidar com as diferenças. Pierre Bourdieu e outros autores denunciavam a escola como reprodutora das desigualdades sociais onde o fracasso escolar estava sendo gerado dentro da própria instituição escolar a partir de seu modo de organizar o trabalho pedagógico e de estruturar as relações e práticas pedagógicas.

O fracasso escolar se configura dentro de um quadro de múltiplas negações, dentre as quais se coloca a negação da legitimidade de conhecimentos e formas de vida formulados à margem dos limites socialmente definidos como válidos. A inexistência de um processo escolar o qual possa atender às necessidades e particularidades das classes populares, permitindo que as múltiplas vozes sejam explicitadas e incorporadas, é um dos fatores os quais fazem com que um grande potencial humano seja desperdiçado. (AFONSO et al., 2008, p.32).

No interior do sistema de ensino podem focalizar o tratamento dado as diferenças em dois tipos de situação: Um grupo de alunos de mesmo nível

de ensino em diferentes escolas e salas de aula e outra com um grupo de alunos de uma mesma classe. Na primeira não poderia ter diferenças entre suas práticas, mas é o que não ocorre, seja no envolvimento dos professores, seja na qualidade de ensino, gerando assim as desigualdades na medida em essas variações favoreçam os favorecidos. Pode haver diferenças de tratamento que favoreçam os desfavorecidos como os programas que visam a evasão e a repetência escolar.

No segundo num grupo de uma sala de aula, há diferenças que favoreçam os favorecidos e desfavoreçam os desfavorecidos. Situações onde o professor se dirige mais frequentemente aos alunos bem comportados, atentos e interessados, ou aqueles mais educados, limpos e bem vestidos. Mas também há aqueles que organizam projetos, atividades e tarefas especialmente destinadas a alunos que tem dificuldades de acompanhar o ritmo geral da classe.

Perrenoud fala ainda em dois tipos de diferenciação: a intencional, voltada para beneficiar os alunos (positiva); e, a involuntária, que reforça as desigualdades e produz o fracasso escolar (negativa).

Pela urgência em se resolver um problema ou por insegurança ou afirmação pessoal o professor trata diferentemente os alunos, dando mais ou menos atenção, é mais paciente com uns que com outros, demonstra mais interesse e dedicação a alguns do que a outros, reforçando mais ainda as desigualdades. E alguns pelos seus esforços refletem sobre suas ações e também sobre as práticas cotidianas evitando a diferenciação selvagem, reforçando as positivas.

2. A inclusão

A inclusão surgiu em oposição à prática da exclusão social às pessoas que apresentam algum tipo de dificuldade durante muitos séculos. Essa exclusão ocorria de forma total, ou seja, todos os considerados deficientes eram estigmatizados como inválidos e julgados como inúteis à vida em sociedade.

Consolidou-se a educação especial no Brasil segundo alguns modelos assistencialistas, contribuindo para que a educação de jovens com necessidades especiais acontecesse em um “mundo à parte”. O modelo inicialmente proposto era baseado em conceitos médicos.

Pode-se dividir a história da educação para crianças com dificuldades em três fases:

- Fase assistencialista: na qual se julgava necessário proteger os jovens com dificuldade do mundo, colocando-os em instituições privadas de forte caráter assistencialista;
- Fase da educação especial de caráter médico-terapêutico: na qual surgiram as primeiras obras sobre as dificuldades e as primeiras instituições especializadas de caráter médico-terapêutico;
- Fase da integração: que compreendeu dois momentos:
 - Intervenção centrada no aluno.
 - Intervenção centrada na escola (WINNICK, 2004. p. 34).

O apoio era prestado em salas específicas, de modo a não causar qualquer perturbação na sala regular. Já na intervenção centrada na escola, passa a caber a esta a necessidade de responder à individualidade e às necessidades educativas especiais de cada criança.

A escola é um espaço caracterizado pela multiplicidade. Experiências, realidades, cosmovisões, objetivos de vida, relações sociais, estruturas de poder, tradições históricas e vivências culturais diversos se plasam nos diversos discursos os quais se cruzam em seu cotidiano, pondo em diálogo conhecimentos produzidos a partir de diversas perspectivas. (AFONSO et al., 2008, p.41).

Assim, a integração no sistema regular de ensino mostra o objetivo de “normalizar” o indivíduo, tanto em níveis físicos, como funcionais e sociais. O princípio da normalização tinha como pressuposto básico a ideia de que toda pessoa com dificuldade tinha o direito de experimentar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal à sua própria cultura.

A evolução da educação especial no Brasil pode ser subdividida em dois períodos distintos: primeiro de 1854 a 1956, com iniciativas oficiais e particulares e segundo de 1957 em diante, com iniciativas oficiais de âmbito nacional. O primeiro período inicia-se em 12 de setembro de 1854, quando o imperador D. Pedro II fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto

dos Meninos Cegos, posteriormente modificado para Instituto Benjamin Constant.

A partir dos anos 60 a luta pelos Direitos Humanos é fortalecida. As minorias antes sem voz começam a buscar mais espaço, sobretudo devido à disseminação de conhecimentos e tecnologias.

Segundo Silva e Silva (2019, p.47) a educação especial tem se constituído de forma cada vez mais densa como modalidade de ensino dentro do contexto da inclusão escolar e tal fato tem proporcionado novas mudanças políticas para o atendimento aos estudantes com algum tipo de deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação quanto às possibilidades de acesso ao conhecimento, assim essas mudanças políticas para o atendimento sob a ótica do discurso da inclusão tem transformado a realidade das escolas, pois, em meio ao atendimento aos estudantes da educação especial, antes excluídos e, agora, incluídos por uma força política, professores e Estado têm de atendê-los na garantia de qualidade.

A educação numa perspectiva inclusiva, vem se desenvolvendo e evoluindo em termos legais, científicos, de acessibilidade tecnológica e pedagógica, embora tenham ocorrido retrocessos nos últimos anos no mundo e no Brasil. A Educação Inclusiva está amparada em diversos documentos internacionais e nacionais, entre os quais pode-se citar: Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948); Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989); Conferência Mundial de Educação para Todos (1990); Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade a qual ocorreu na Espanha em 1994 reunindo 92 governos e 25 organizações internacionais na qual foi elaborada a Declaração de Salamanca, considerada um marco internacional, na qual são reconhecidas, entre outros aspectos, a necessidade e urgência de o ensino ser ministrado nos sistemas de ensino regular a todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos com alguma necessidade específica, formação inicial e continuada adequada aos docentes e serviços de apoio à aprendizagem dos estudantes; Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as formas de Discriminação contra Pessoas com Deficiência a qual ocorreu na Guatemala (1999); e, Carta do

Terceiro Milênio aprovada pelos Estados-membros, em 1999, em Londres, na Assembleia Governativa de Reabilitação Internacional, de cerca de 600 milhões de crianças, homens e mulheres com deficiência, cujos direitos humanos são ainda rotineiramente negados (MARTINS; SILVA, 2023, p.1889).

A fim de tornar viável a inclusão efetiva de crianças com dificuldades no ensino regular, é preciso que alguns esforços sejam empenhados. Como já foi mencionado, apenas instrumentos legais não podem garantir o sucesso da proposta, visto que, antes, é preciso modificar atitudes, valores, visões estigmatizadas.

O Ministério da Justiça afirma que nem todas as escolas e estruturas sociais estão preparadas para receber uma pessoa com dificuldade, principalmente pela falta de acessibilidade, por resistência das próprias famílias, e por enorme falta de informação. No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, incluindo o currículo, a avaliação, as decisões tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação (WINNICK, 2004, p.37).

Alguns elementos nesse processo são essenciais, tais como:

- Todas as crianças devem frequentar a escola de sua vizinhança, na sala regular e com apoio apropriado;
- Todos os professores devem aceitar a responsabilidade por todos os alunos, recebendo apoio apropriado e tendo oportunidade para o desenvolvimento profissional;
- As escolas devem repensar seus valores, reestruturando sua organização, seu currículo e seu planejamento de avaliação. (WINNICK, 2004, p. 38).

A proposta de inclusão exige que a escola se identifique com determinados princípios educacionais e que os professores tenham atitudes compatíveis com estes princípios. Um grande entrave para o sucesso da proposta certamente é a falta de subsídios na formação acadêmica dos professores.

A realidade financeira dos professores nem sempre lhes permite tal atualização profissional e que o governo e as escolas privadas deveriam primar por essa necessidade.

Para o êxito da inclusão, é preciso que se construa uma rede complexa

de suportes, de lugares e que se tenha a diferenciação do maior número possível de espaços. Além disso, é necessário que os profissionais desenvolvam sua capacidade de acolher aos alunos indiscriminadamente, com todas as suas individualidades, podendo beneficiar a todos com os efeitos dessa prática.

Tanto quem obriga a incluir como quem cumpre a determinação age de forma inconsequente, deixando de verificar dois pontos importantes, que são o limite e a possibilidade.

Dessa forma, pode-se destacar alguns princípios básicos para a inclusão escolar, como a valorização da diferença, evitando-se padronizações, a melhora das respostas para cada aluno dentro do movimento de inclusão e a necessidade das escolas que praticam a inclusão.

A inclusão, segundo Mantoan (2003, p.57) é uma inovação a qual implica um esforço de modernização e reestruturação das condições atuais da maioria das escolas, especialmente as de nível básico, ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte, do como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada.

Ainda, segundo esta mesma autora, a inclusão total e irrestrita é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas — sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa “o que” e “como” a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, evasão, discriminação, exclusão, enfim. (MANTOAN, 2003, p.18).

O professor desempenha um papel essencial no processo de inclusão escolar, encorajando a participação dos alunos nas atividades propostas. Este profissional garante que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, diversidades, tenham acesso a uma educação de qualidade e se sintam acolhidos e respeitados no ambiente escolar. Ao reconhecer a relevância do professor na inclusão, valoriza-se seu papel como agente transformador da educação e promotor da igualdade de oportunidades para todos os alunos.

Assim como afirma Rodrigues (2014, p.13) a inclusão escolar é um tema delicado o qual necessita de ações urgentes e adequadas à situação e para tanto, é relevante que todos os segmentos da escola estejam envolvidos nessa ressignificação do processo educativo, a fim de que sejam capazes de compreender o verdadeiro significado da “escola para todos”. Essa mudança não se processa de maneira abrupta, portanto, é preciso conhecer cada realidade para que se possa entender a diversidade de aplicação do processo. A tarefa de construir uma escola para todos precisa não somente expandir a matrícula como também garantir a permanência e oferecer as condições necessárias para que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e isso exige um repensar da história da exclusão e dos mecanismos os quais ainda o perpetuam.

Uma Escola para Todos é aquela que acolhe a diversidade, promove a equidade, garante a acessibilidade e valoriza a inclusão ativa de todos os alunos em um ambiente educacional o qual respeita as diferenças e estimula o crescimento pessoal e acadêmico de cada estudante.

Na atualidade, muito se tem falado de inclusão de crianças com deficiência nas escolas de ensino regular. Novos ou velhos desafios para um sistema educacional ainda não contemplados. Um tema constante e provocativo para a sociedade como um todo onde professores, pais, mães e comunidade acadêmica entram em acaloradas discussões a respeito de quais modificações devem ser realizadas. Debates que visam compreender que nada é fixo, estabelecido e incapacitante na condição humana, principalmente pela sua singularidade e subjetividade. (COSTA, 2022, p.25).

2.1 A Inclusão Escolar e a Escola Inclusiva: caracterizando cada uma delas

A inclusão escolar é temática, bastante ampla e complexa a qual se relaciona à questão da proteção social e do lugar social ocupado pela população em nosso país. Destaca-se que vivemos em uma sociedade onde

os direitos sociais são identificados como favor, como tutela, como um benefício e não prerrogativa para o estabelecimento de uma vida social digna e de qualidade.

Mesmo estabelecidos em lei, a direção dada pelos responsáveis pela garantia dos direitos nem sempre é direcionada para sua efetivação. O caminho da inclusão social corre paralelo à discussão do direito e da proteção social.

Conforme Rodrigues (2014, p.35) no princípio da inclusão, a busca está calcada nos valores que dignificam a pessoa humana, tornando-a cidadã capaz de viver plenamente no seio da sociedade. O princípio de inclusão tem as ações pautadas no respeito às divergências, aceitação das diferenças, oferta de oportunidades diferenciadas, trabalho cooperativo, construção de ambiente acolhedor multicultural, pluralidade de ideias, entre outros e tais atributos serão alcançados na medida em que a escola reveja os seus conceitos e mude seus paradigmas. A inclusão garante o direito à frequência de todos nas salas de aula do ensino regular e para isto, a escola inclusiva precisa ter salas, bibliotecas, banheiros, acesso, projeto pedagógico, professores e alunos inclusos e tal processo depende de mudanças de valores da sociedade e vivência de um novo paradigma, o que não ocorre somente através de recomendações técnicas, mas funciona como consequência de reflexões de professores, administradores, pais, alunos e comunidades, assim, para que se efetive o processo de inclusão, é preciso propor e desenvolver ações capazes de modificar e orientar as formas de se pensar a própria inclusão.

Já a respeito da exclusão escolar Mantoan (2003, p.13) afirma que a mesma se manifesta das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela.

Já a Escola Inclusiva, conforme Reily (2004, p.22) os princípios de aprendizagem significativa, em ação e por mediação, valem tanto para os alunos com necessidades educativas especiais como para qualquer outro aluno. Em nenhuma instância, nem na literatura, nem tampouco na prática pedagógica, se vê educadores com abordagens construtivista, freiriana ou sociocultural considerando a possibilidade de o aluno aprender por mera observação e imitação.

Na construção de uma escola brasileira inclusiva, de fato, e não somente inclusiva na palavra da lei, será necessário atentar para garantir acesso aos instrumentos de mediação da atividade, instrumentos esses primordialmente linguísticos. (REILY, 2004, p.23).

Conclusão

A educação brasileira é regulamentada pelo governo federal, através do ministério da educação, que define os princípios orientadores da organização de programas educacionais estaduais e segue as orientações utilizando os financiamentos oferecidos pelo governo federal. Busca-se uma ênfase voltada para a questão da estrutura do ensino enquanto estrutura de produção, com uma proposta pedagógica que não seja modelos idealizados. O professor precisa fazer valer seu trabalho, resgatando a sua capacidade de pensar, organizar, produzir conhecimento, tecnologia no processo de ensino-aprendizagem.

O ensino brasileiro não tem sido tão favorável assim, a alfabetização está deixando muito a desejar, os métodos de ensino hoje já não tem as mesmas qualidades de antes, para início de conversa, os professores estão perdendo o encanto, já não tem o mesmo entusiasmo e satisfação de entrar em uma sala de aula, muitos já não trabalham mais com prazer ou amor no que faz, mas sim pelo fato de estar sendo remunerados e pelos benefícios.

As práticas pedagógicas tecnicista é muito criticado, pelo fato de ter

marcado o período militar, aonde o professor tem que dominar as técnicas de repetir, copiar e dar ordens e já se sente capacitado para ensinar, mas retirando todas essas técnicas pode não ser a melhor forma para a educação, podendo observar que, não é totalmente as técnicas, e sim a maneira que usamos desse meio para ensinar, o governo vem dando prioridade na educação cada vez mais.

Precisa-se valorizar a base de produção, sendo o trabalho coletivo criando um pensar na valorização do professor. É necessário que o professor rompa sua resistência á produção científica e tecnológica. É preciso construir uma ética profissional, resgatar sua respeitabilidade junto à sociedade.

Referências bibliográficas

AFONSO, Almerindo Janela.; et al. Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. 6.ed. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008.

BOSSA, Nadia A. Dificuldades de aprendizagem: o que são? Como tratá-las? Porto Alegre: Artmed, 2007.

COSTA, Neli. Escola Inclusiva: para quem?. São Paulo: Editora Dialética, 2022.

FREIRE, Kátia Regina Lopes Costa.; LAUTENSCHLAGER, Etienne. Neurociência e educação: diálogos possíveis. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2021.

GÓES, Natália Moraes.; BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem: como promovê-las. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2020.

GREGOIRE, Jacques. Avaliando as aprendizagens: os aportes da psicologia cognitiva. Porto Alegre: ed. artes médicas sul, 2000.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como

fazer? São Paulo: Moderna, 2003

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos.; SILVA, Luzia Guacira dos Santos. Educação Especial e Inclusiva: reflexões, pesquisa, práticas e formação de professores. 1.ed. Curitiba: Appris, 2023.

REILY, Lucia. Escola inclusiva: linguagem e mediação. Campinas, SP: Editora Papyrus, 2004.

RODRIGUES, Irene Elias. A Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais no Processo Educativo Escolar: uma experiência inversa. 1.ed. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014.

SILVA, Flávia Junqueira da.; SILVA, Lázara Cristina da. O professor de apoio: reflexos e desdobramentos das políticas públicas de inclusão na educação especial. 1.ed. Curitiba: Appris, 2019.

SILVA, João Paulo. Dificuldade de aprendizagem: o pensar e o agir de professores da educação infantil. São Paulo: Editora Dialética, 2022.

SOUSA, Clarilza Prado de. Avaliação do rendimento escolar. 6 ed. São Paulo: Editora Papyrus, 1997.

WINNICK, Joseph. P. Educação física e esportes adaptados. 3. ed. Barueri, SP: Manole, 2004.

**- Os principais desafios do aluno com baixa visão em sala de aula
(Jossivania Costa Silva; Marilene de Souza Silveira Carvalho; Marta
Szolomicki; Veridiana de Araújo Sobrinho; Maura Sirlene Morilha Leão)**

Os principais desafios do aluno com baixa visão em sala de aula

Jossivania Costa Silva

Marilene de Souza Silveira Carvalho

Marta Szolomicki

Veridiana de Araújo Sobrinho

Maura Sirlene Morilha Leão

DOI: 10.5281/zenodo.11661101

RESUMO

Este artigo aborda os principais desafios encontrados pelos alunos com baixa visão em sala de aula. A escola precisa buscar alternativas que garantam o acesso e a permanência de todos os seus alunos, construindo uma comunidade inclusiva que se preocupa com as crianças com necessidades educacionais especiais. O objetivo geral foi analisar os principais desafios do aluno com baixa visão em sala de aula. Este trabalho justifica-se como uma oportunidade de contribuir com as exigências da nossa atualidade, que busca uma realidade mais justa, principalmente no meio escolar e social. Optou-se pela pesquisa bibliográfica, com base em artigos e monografias publicadas na internet. Conclui-se que a escola precisa buscar alternativas que garantam o acesso e a permanência de todos os seus alunos, construindo uma comunidade inclusiva que se preocupa com as crianças com necessidades educacionais especiais.

Palavras-chave: Inclusão. Baixa visão. Escola.

Introdução

O direito à educação é um direito constitucional e se aplica a todos os cidadãos do país, independente de suas deficiências. É preciso considerar que cada aluno apresenta suas características próprias e por isso são únicos e especiais. Lidar com estas diferenças é o maior desafio da escola, visto que ela precisa desenvolver um processo de ensino e aprendizagem que inclua todos os indivíduos, independente da sua dificuldade.

A visão de uma escola homogeneizada, com alunos padronizados que aprendiam uniformemente por muito tempo foi considerada o modelo ideal de ensino. Atualmente, os alunos que compõem esta escola são extremamente diferentes e possuem diversas características distintas como: dificuldade de

aprendizagem, problemas de organização e concentração, ou ainda, possuem necessidades educacionais especiais (NEE). Com isso, compor uma escola com alunos, pais, funcionários, professores tão diferentes, tornou-se um grande desafio.

Desta forma, este trabalho tem como objetivo analisar os principais desafios do aluno com baixa visão em sala de aula. O indivíduo com deficiência visual é alguém que tem baixa visão ou é cego. Justifica-se o interesse pelo assunto, pois os alunos com baixa visão ainda são excluídos socialmente.

Contudo, atualmente, a sociedade tem exigido das escolas e professores, novas competências que satisfaçam e acompanhem as mudanças organizacionais e curriculares que estão em constante transformação. Mas para esta educação ser de qualidade, a escola precisa não só aceitar estes alunos como também valorizar suas diferenças, resgatando os valores culturais e respeitando seu processo de ensino e aprendizagem.

Optou-se pela revisão bibliográfica, em que Cervo et. al. (2007) afirma que possibilita um amplo acesso a informações para se atingir um objetivo proposto. É usada quando se procura um domínio sobre um assunto.

Desenvolvimento

Segundo Corrêa (2010) para construir uma sociedade inclusiva é preciso se atentar a linguagem que se utiliza, pois através da linguagem é possível se expressar, ensinar e ser compreendido. Mas para se falar em inclusão é preciso conhecer os termos técnicos para não ser levado pelo preconceito associado a algumas palavras.

O termo necessidades educacionais especiais (NEE) se tornou bastante conhecido na escola, em discursos oficiais e no senso comum. Ele foi escolhido para diminuir os efeitos negativos causados por outros termos como integrado, segregado, deficiente, especial etc. Além disso, se refere às dificuldades de aprendizagem e não exatamente a deficiência.

A Política Nacional de Educação Especial (2008) define as prioridades no atendimento especializado ofertado na escola e define o aluno portador de

necessidades especiais como aquele que apresenta necessidades específicas de aprendizagens curriculares e por isso necessita de recursos pedagógicos e métodos específicos.

A inclusão tem como objetivo promover a educação de qualidade para todos, isso implica em considerar os valores culturais, ritmos de aprendizagens, condições físicas e psicológicas, entre outros. Dessa forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) responsabilizou o Poder Público pela oferta de vagas para alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) descrevem que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos com necessidades especiais e se organizar para atendê-lo. Com isso, percebe-se que as escolas têm conhecimento das leis que envolvem a inclusão de alunos com necessidades especiais na escola, porém elas sustentam que faltam definições mais fundamentadas bem como suportes para atender estes alunos.

Segundo Corrêa (2010), as atuais condições de trabalho, professores despreparados, turmas lotadas, deficiências na estrutura da escola, entre outros fatores, afetam a qualidade de ensino a todos os estudantes. Portanto, não basta estar escrita na legislação, ela precisa mudar contextos socioeconômicos de maneira gradativa, planejada e contínua. A inclusão beneficia a todos, pois além de ajudar os alunos “especiais”, ela promove o respeito e compreensão das diferenças entre os alunos em geral.

Macedo (2014) afirma que é preciso considerar que a deficiência visual possui dois tipos: baixa visão que consiste no comprometimento parcial da visão onde mesmo com a tentativa de correção permanece a redução da acuidade (capacidade de visualizar os detalhes de uma imagem) ou a redução do campo visual; cegueira consiste na perda total da visão.

Segundo Romagnolli (2008) o Conselho Internacional para Educação de Pessoas com Deficiência Visual (CIEVI) e a Organização Mundial da Saúde (OMS) definiram o que é baixa visão e a avaliação educacional e clínica, em 1992.

Baixa Visão:

- comprometimento do funcionamento visual em ambos os olhos, mesmo após tratamento e ou correção de erros refracionais comuns;
- acuidade visual inferior a 0,3, até percepção de luz;
- campo visual inferior a 10º do seu ponto de fixação;
- capacidade potencial de utilização da visão para o planejamento e execução de tarefas.

[...] Desta forma, propõe-se uma avaliação clínico-funcional realizada por oftalmologista e professor especializados em baixa visão, levando em conta:

Avaliação Clínica, realizada pelo médico oftalmologista:

- diagnóstico e prognóstico;
- avaliação da acuidade visual para perto e longe;
- avaliação do campo visual;
- avaliação da sensibilidade aos contrastes e visão de cores;
- prescrição e orientação de recursos ópticos especiais.

Avaliação Funcional, realizada pelo professor especialista:

É a observação do desempenho visual do aluno em todas as atividades diárias, desde como se orienta e locomove-se no espaço, alimenta-se, brinca, até como usa a visão para a realização de tarefas escolares ou práticas.

A Avaliação Funcional da Visão revela dados qualitativos de observação informal sobre:

- o nível de desenvolvimento visual do aluno;
- o uso funcional da visão residual para atividades educacionais, de vida diária, orientação e mobilidade;
- a necessidade de adaptação à luz e aos contrastes;
- adaptação de recursos ópticos, não-ópticos e equipamentos de tecnologia avançada.

A avaliação funcional da visão deve ser realizada por professor especialista na área de deficiência visual. (ROMAGNOLLI, 2008, p. 9

Romagnolli (2008) acrescenta que a baixa visão é a alteração da funcionalidade da visão acarretando em consequências como: redução do campo visual, dificuldade de adaptação do claro ou escuro, etc. Ela ainda pode ser nível leve, moderado ou severo, fazendo com que o indivíduo necessite, alguns casos, de lupas de apoio ou material com letras ampliadas, por exemplo.

Dentre as funções que podem ser comprometidas com a baixa visão está a acuidade visual que afeta a visão periférica, a distância que um objeto pode ser visto e os detalhes e cores.

Segundo Macedo et. al. (2014), no primeiro dia de aula, é preciso que algum funcionário apresente o ambiente físico escolar, para que ele se habitue ao espaço. Ao longo do tempo ele vai memorizando os obstáculos e as direções que deverá ir. Para isso, é importante que não sejam feitas mudanças diárias e que os objetos e obstáculos, principalmente da sala de aula permaneçam no mesmo lugar. Vale ressaltar que é melhor que o deficiente visual fique próximo a porta e a lousa, de modo que ele aprenda a distância necessária para cada lugar que desejar ir.

Para Romagnolli (2008) é preciso cuidar para não tratar as pessoas que possuem deficiência visual como cegas e nem como se eles fossem visualmente normais, ou seja, elas precisam ser incluídas na sociedade de modo que sejam respeitadas as suas limitações. Além disso, é preciso considerar que as pessoas com baixa visão não são todas iguais, pois cada uma tem a sua limitação como: dificuldade para enxergar a mais de três metros de distância, dificuldade para enxergar de perto, definir imagens, ver detalhes, dificuldade para copiar da lousa ou ler.

Dessa forma, tem pessoas que precisam aumentar o contraste, aumentar ou reduzir a iluminação, ampliar os materiais, etc. Contudo, existem recursos ópticos, para perto e longe, que facilitam o processo de ensino e aprendizagem. Já os recursos não ópticos são prescritos por médicos oftalmologistas e possuem uma ou mais lentes para ajustar a imagem visual.

Segundo Romagnolli (2008, p. 16) “os auxílios ópticos para perto corrigem ametropias e possibilitam um aumento do objeto a ser visto”. Dentre esses recursos estão:

Óculos: são usados para corrigir erros de refração, melhorando o desempenho visual.

Lupas: Tem a função de aumentar o material de leitura, mapas e outras atividades. “Podem ser manuais ou de apoio, quanto maior o aumento da lupa menor o campo de visão, com isso há diminuição da velocidade de leitura e maior fadiga visual” (ROMAGNOLLI, 2008, p. 17). As lupas manuais são utilizadas para textos longos. Além disso, o aluno deve utilizar régua ou tiposcópio para delimitar a linha. Já as lupas de apoio são indicadas para crianças que não tem boa coordenação motora, para leituras curtas. Podem ser iluminadas e ter diferentes formatos.

Telemicroscópios em Óculos: “são telelupas de acoplagem em óculos monoculares, binoculares ou manuais, que permitem trabalho em uma distância maior” (ROMAGNOLLI, 2008, p. 17). Elas permitem um conforto visual e deixam as mãos livres.

Romagnolli (2008, p. 18) afirma que “os auxílios ópticos para longe visam melhorar a visão à distância, através da correção de alterações ópticas e/ou aumento do tamanho do objeto a ser visto. São eles:”

Óculos: são indicados para altas ametropias como hipermetropia, astigmatismo e miopia.

Lentes de Contato: melhora o campo visual, pelo maior tamanho da imagem que ela oferece.

Telelupas: Servem para aumentar o tamanho da imagem projetada sobre a retina e podem ter foco fixo ou ajustável. Além disso elas podem ser manuais ou acopladas aos óculos monoculares ou binoculares.

Conclusão

É possível perceber que apesar de todas as pessoas terem direito a uma educação de qualidade ainda não se sabe como promover uma escola inclusiva de modo a beneficiar a todos. A educação é a base do desenvolvimento dos alunos, inclusive aqueles que possuem necessidades educacionais especiais.

Não é só colocar o aluno com NEE na rede regular de ensino, é preciso considerar as suas diferenças, adaptar a metodologia para que eles possam aprender igual aos outros indivíduos.

É preciso considerar uma escola heterogênea, na qual devemos aceitar e valorizar as diferenças, promovendo o respeito entre a comunidade escolar. Para isso, os professores precisam estar preparados e abertos a mudança para que possam desenvolver um bom trabalho.

Dessa forma, se faz necessário repensar o papel da escola para que esta consiga se tornar inclusiva, mas isso deve ocorrer de maneira gradativa, interativa e contínua para que ocorra a participação de toda a comunidade escolar. Não basta ter recursos físicos se não houver uma mudança na mentalidade das pessoas. Além de professores e alunos, os pais também precisam se envolver neste processo de inclusão.

Contudo, é preciso cuidar para não tratar as pessoas que possuem deficiência visual como cegas e nem como se eles fossem visualmente normais, ou seja, elas precisam ser incluídas na sociedade de modo que sejam respeitadas as suas limitações. As pessoas com baixa visão não são todas iguais, pois cada uma tem a sua limitação como: dificuldade para enxergar a mais de três metros de distância, dificuldade para enxergar de perto, definir imagens, ver detalhes, dificuldade para copiar da lousa ou ler.

Dessa forma, tem pessoas que precisam aumentar o contraste, aumentar ou reduzir a iluminação, ampliar os materiais etc. É necessário que o professor conheça os auxílios ópticos de seu aluno e incentive ele a usá-los, mostrando a importância dos recursos para sua aprendizagem.

Conclui-se que a escola precisa buscar alternativas que garantam o acesso e a permanência de todos os seus alunos, construindo uma comunidade inclusiva que se preocupa com as crianças com necessidades educacionais especiais.

Referências

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

BRASIL, Ministério da educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica / Secretaria de educação especial – MEC; SEESP, 2001. 79 p.

BRASIL, Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

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

CORRÊA, M. H. C. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Artigo Monográfico de Especialização – UFSM - Lagamar, MG, 2010.

MACEDO, L. M. S.; SILVA, M. E. G.; ALENCAR, O. S.; ONOFRE, E. G.; Dificuldades do aluno com baixa visão no ambiente escolar: um olhar dos alunos PIBID/Matemática. 2014. Disponível em http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade_1datahora_14_11_2014_12_21_36_idinscrito_4660_fdba25e1dfedc3a1b3dbaf474573720c.pdf> Acesso em 31 mai. 2024.

ROMAGNOLLI, Glória Suely Eastwood. Inclusão de alunos com baixa visão na rede pública de ensino: Orientação para professores. Monografia (Especialização) – Universidade Federal do Paraná – UFPR Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Curitiba, 2008.

**- Relação da Arteterapia com o cotidiano profissional da Psicopedagogia:
contribuições teóricas (Maria Alexandra Santos de Sousa; Maria Verônica
Quirino da Silva; Girlene de Amorim Jesus)**

Relação da Arteterapia com o cotidiano profissional da Psicopedagogia: contribuições teóricas

Maria Alexandra Santos de Sousa⁷

Maria Verônica Quirino da Silva⁸

Girlene de Amorim Jesus⁹

DOI: 10.5281/zenodo.11505454

RESUMO

Desde a pré-história, a arte surge como um instrumento importante para as sociedades. A arte possibilita a transmissão horizontal de informações, costumes, expressões e saberes. Além disso, propicia a liberdade de expressão e exposição de aspectos resultantes do cognitivo individual do sujeito. Dessa forma, destaca-se a relação da arte com a área da psicopedagogia. Desenvolver uma breve dissertação teórica sobre a Arteterapia e sua importância para o cotidiano da psicopedagogia. Atualmente, a arteterapia tem ganhado cada vez mais espaço de discussão. O uso desse instrumento está relacionado à expressão artística com foco na terapêutica de algum agravo específico. Apesar de sua utilização ser realizada em maior parte por profissionais da área da saúde, a arteterapia é muito eficiente para os profissionais arte-educadores. Destaca-se a importância dessa ferramenta na psicopedagogia. Os psicopedagogos podem utilizar diversas técnicas artísticas para o desenvolvimento da arteterapia, entre elas a: desenho, colagens, fotografia, teatro, dança e outros. Conclui-se a importância da arteterapia como instrumento prático para o profissional de psicopedagogia. Uma vez que a utilização dessa ferramenta contribui significativamente para o desenvolvimento de ações de avaliação e criação de intervenções. Ademais, considera-se o uso da arteterapia como um recurso inovador e capaz de trabalhar as questões que permeiam o emocional e cognitivo dos sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Arteterapia. Educação. Psicopedagogia.

1. INTRODUÇÃO

Desde os primórdios, a arte é considerada uma ferramenta essencial para o estabelecimento de comunicação entre os indivíduos. Além disso, Ribeiro e Andrade (2022) salientam que no período pré-histórico a arte, enquanto instrumento popular, pôde propiciar a transmissão de saberes e

⁷ Psicopedagoga. Professora adjunta do Município de Nova Olímpia - MT. E-mail: alexandra.vit2024@gmail.com

⁸ Psicopedagoga. Professora adjunta do Município de Nova Olímpia - MT.

⁹ Neuropsicopedagoga. Professora adjunta do Município de Nova Olímpia - MT.

costumes entre os indivíduos e, conseqüentemente, a perpetuação de expressões, valores e ideias até os dias atuais. De acordo com Jung (1920), a arte apresenta-se como uma forma de expressão resultante da demonstração do inconsciente de cada indivíduo. Dessa forma, essa ferramenta possibilita a liberdade de expressão e a exposição de sensibilidade e criatividade. Salienta-se, portanto, que o efeito democrático da arte propicia a expressão criativa de ações e ideias advindas do cognitivo individual (Barbosa, 2006). Dessa forma, destaca-se a relação imbricada que a arte possui com o ramo da psicopedagogia, uma vez que esse instrumento se apresenta como artifício essencial para o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo de indivíduos de modo a promover um desenvolvimento integral do meio coletivo.

No ramo da psicopedagogia, a arte é uma metodologia relevante para o cotidiano dos alunos. Pois, possibilita que o paciente/aluno acesse sua imaginação e afetividade, demonstre suas necessidades e auxilia no processo de superação de suas dificuldades de ensino-aprendizagem (Ribeiro e Andrade, 2022). Nesse ínterim, Rodrigues (2017), enfatiza que a utilização da arte propicia a mobilização e a cativação dos indivíduos para determinados assuntos que são, muitas vezes, complexos de serem trabalhados. Dessa forma, por meio da relação entre a arte e a psicopedagogia, inaugura-se a importância do uso da arteterapia pelos profissionais psicopedagogos. A partir do exposto, pauta-se como objetivo do presente artigo **desenvolver uma breve dissertação teórica sobre a Arteterapia e sua importância para o cotidiano da psicopedagogia.**

2. DESENVOLVIMENTO

No Brasil, a Arteterapia tem conquistado cada vez mais novos espaços e se consolidado como um instrumento significativo do cotidiano de algumas profissões. O ramo da arteterapia baseia-se na utilização de arte com foco na melhoria terapêutica de pacientes que possuem algum agravo biopsicossocial (Carvalho, 1995). De acordo com Reis (2014) a Associação Brasileira de Arteterapia defende que a utilização dessa ferramenta baseia-se no uso da

criatividade artística com foco na realização da comunicação entre os atores envolvidos. A partir desse conceito, percebe-se que, comumente, a arteterapia é utilizada em prol da saúde. Dessa forma, pode-se afirmar que a arteterapia tem por objetivo refletir e debater a importância da arte como fator de promoção de saúde e transformação social na passagem do Milênio. Assim, esse instrumento analisa, acima de tudo, o processo de criação artística do paciente por meio da expressão de arte em todos os níveis e linguagens, como a pintura, o desenho, o teatro, a plástica, o som, a literatura e outros.

Com relação ao seu surgimento, acredita-se que a Arteterapia surge em meados da década de 30 a partir das teorias dos pensadores Freud e Jung. Carvalho e Andrade (1995) explicam que esses autores foram responsáveis por construir as primeiras bases que sustentam a definição e o uso prático dessa ferramenta. Essa afirmação é pautada na informação de que Freud (1856-1939) ao analisar algumas obras de arte, se deu conta de que elas apresentavam características diferentes e, através de sua análise, concluiu que as obras expressavam aspectos inconscientes do artista. Dessa forma, Freud passou a acreditar que as obras permitiam que o artista expressasse o que estava reprimido e, assim, funcionavam como uma forma de comunicação do artista com os apreciadores. Reis (2014) pontua que Freud acreditava na ideia de que o inconsciente se expressa por imagens. Dessa forma, entendia que a expressão artística funcionava como um acesso fácil ao inconsciente do artista. Uma vez que, diferente de um momento de conversa, dificilmente, o artista conseguiria esconder ou mascarar seus pensamentos mais internos ao realizar sua arte. Contudo, apesar de tamanho avanço, Freud não chegou a associar a arte como um processo terapêutico.

Anos mais tarde, o autor Jung (1875-1961) - considerado discípulo de Freud -, desenvolveu sua própria teoria intitulada como Psicologia Analítica. A Psicologia Analítica de Jung associava a linguagem artística com a psicoterapia (Reis, 2014). Enquanto Freud considerava a expressão artística como uma forma de liberação das pulsões, o teórico Jung acreditava que a arte era uma função psíquica natural e estruturante capaz de possibilitar a cura de alguns agravos à medida que o indivíduo transformava o que estava em seu inconsciente em algo simbólico e expressado, muitas vezes, em forma de arte

(Silveira, 2001). Os registros mostram que os pacientes de Jung eram instruídos a desenhar ou pintar o que viam, sentiam e consideravam importante de seus sonhos. Dessa forma, o teórico analisava as produções artísticas criadas e as entendia como um símbolo do inconsciente (Andrade, 2000). Reis (2014) pontua que, mais tarde, outros pensadores e teóricos trabalharam a arteterapia e seus aspectos, como a educadora norte-americana Margareth Naumburg (1890-1983) e, no Brasil, o psiquiatra Osório César (1895-1979) e a médica Nise da Silveira (1905-1999).

Ainda sobre o Brasil, o uso da expressão artística (desenho, pintura, modelagem, música, dança, construções, drama) no diagnóstico e no trabalho psicoterápico passou a ser algo sedimentado na psicologia clínica (desde aproximadamente 1940) e na academia. Dessa forma, hoje em dia, verifica-se o uso, em larga escala, da Arteterapia em instituições de Reabilitação Física e Cognitiva como Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD), Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e outros hospitais. Ademais, a arte tem sido excelente instrumental nas terapias sexuais, familiares e nos problemas do dia a dia, principalmente nos casos de dificuldade de comunicação verbal oral. Ademais, é importante citar que o processo de arteterapia facilita o contato com a percepção e órgãos sensoriais, integrando a sabedoria intuitiva, os sentimentos inscritos na memória corporal e psíquica e o nível racional adequado para a organização e discernimento das escolhas, prioridades e ideias. A arte age como importante agente curativo de nossos desequilíbrios, atualizando situações negativas em nossos registros mentais, as possibilidades do desenvolvimento da personalidade.

É importante ressaltar que a Associação Brasileira de Arteterapia considera que esse ramo é uma especialização destinada a cursos da área da saúde, como Enfermagem, Psicologia, Fisioterapia e Medicina. Contudo, reconhece-se a importância da utilização da arteterapia com foco nos aspectos clínicos pelas áreas das artes e da educação. Uma vez que a utilização dessa ferramenta por arte-educadores contribui significativamente para a realização de promoção da saúde e qualidade de vida para os indivíduos. Nos dias atuais, a arteterapia não está voltada apenas aos consultórios, por outro lado, revela-se como uma ferramenta importante para as áreas da psicologia, saúde e

escola e entre outras. Dado que, a depender da formação profissional e do indivíduo atendido, a utilização da arteterapia pode assumir diferentes enfoques, como: avaliação diagnóstica, prevenção, tratamento e reabilitação. Dessa forma, seu uso perpassa o pedagógico e a saúde (Reis, 2014).

Nesse sentido, cabe salientar que na área da psicopedagogia, a arteterapia é considerada um instrumento importante e necessário para o cotidiano profissional. A associação dessas duas ciências se dá pelo fato de que a psicopedagogia surge como uma formação que age na identificação dos fatores que podem interferir no processo de construção individual e no desenvolvimento de potencialidades. Dessa forma, como mencionado, a utilização da arteterapia tem potencial significativo para auxiliar nesse processo de identificação diagnóstica e, em alguns casos, proposição de intervenções em situações de dificuldades de aprendizagem, alguns transtornos e desenvolvimento pessoal do indivíduo (Ribeiro e Andrade, 2022). Ribeiro e Andrade (2022) salientam ainda que, ao utilizar a arteterapia, o psicopedagogo proporciona a possibilidade de o indivíduo reconhecer limitações e dificuldades e, a partir disso, trabalhá-las de modo a se desenvolver aspectos ligados à criatividade, relacionamento, autoconhecimento e comunicação. Entre as técnicas de arteterapia que os psicopedagogos podem dispor, estão: desenho, fotografia, colagens, máscaras, construções, desenvolvimento de personagens, teatro, dança e entre outros. Isso significa que qualquer expressão artística que possibilite a exposição da subjetividade individual pode ser utilizada como técnica da arteterapia (Rodrigues, 2010).

3. CONCLUSÃO

A partir do exposto, cabe reafirmar que a prática da arteterapia, não fica restrita aos médicos e aos psicólogos. Pois, nos dias atuais, a área educacional é campo de grande aplicação dessa ferramenta. Em razão disso, entende-se a importância do uso da arteterapia como instrumento prático do cotidiano profissional do psicopedagogo, uma vez que, sua contribuição possibilita o desenvolvimento de recursos e técnicas avaliativas e maiores

probabilidades de intervenção. Dessa forma, a utilização da arteterapia no contexto da psicopedagogia é considerada um recurso inovador, eficaz e possibilitador o desenvolvimento de subsídio de forma preventiva ou remediativa a essência do ser, saber e entender. Além disso, essa ferramenta proporciona o alcance da harmonia emocional e afetiva dos sujeitos aprendizes.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. Q. Terapias expressivas. 1 ed. São Paulo: Vetor, 2000.

BARBOSA, A. M.. Arte-Educação no Brasil. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

CARVALHO, M. M. M. J.; ANDRADE, L. Q. A. Breve histórico do uso da arte em psicoterapia. *In*: CARVALHO, M. M. M. J. A arte cura? Recursos artísticos em psicoterapia. Campinas, SP: Editorial Psy II, 1995, p. 27-38.

JUNG, Carl Gustav. Fundamentos da Psicopedagogia Analítica. 4 ed. Rio de Janeiro: Vozes. 2004.

REIS, A. C. Arteterapia: a arte como instrumento no trabalho do psicólogo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 34, n.1, p. 142-157, jan. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932014000100011>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pcp/a/5vvdgTHLvfkzynKFHnR84jqP/#>>. Acesso em: 02 jun. de 2024.

RIBEIRO, C., ANDRADE, M.. A arte terapia como ferramenta auxiliar da psicopedagogia: a importância da arte na avaliação à intervenção psicoeducativa. *Revista Pesquisa e Educação a Distância, América do Norte*, v.1, n. 1, abr. 2022. Disponível em: <http://revista.universo.edu.br/index.php?>

journal=2013EAD1&page=article&op=view&path%5B%5D=9487&path%5B%5D=4952 . Acesso em: 02 jun. 2024.

RODRIGUES, R. N. L.; SOUZA, L. J.; TREVISO, V. C. Arte-educação: a relevância da arte no processo de ensino e aprendizagem. Revista Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro, v. 4, n. 1, p. 114-126, 2017.

Disponível em:

<<https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/50/26042017193023.pdf>>. Acesso em: 01 jun. de 2024.

SILVEIRA, N. O mundo das imagens. 1 ed. São Paulo: Ática, 2001.

**- Relação professor aluno e interesse escolar (Euarda Fazolin da Silva;
Thayná Neves Rodrigues; Keylijane Alves da Silva)**

Relação professor aluno e interesse escolar

Eduarda Fazolin da Silva¹⁰

Thayná Neves Rodrigues¹¹

Keylijane Alves da Silva¹²

DOI: 10.5281/zenodo.12584412

RESUMO

Este artigo explora a relação entre professores e alunos, destacando seu impacto crucial no interesse e desempenho escolar dos estudantes. Segundo o texto, uma comunicação eficaz e um relacionamento positivo entre professor e aluno são fundamentais para o sucesso acadêmico, especialmente em áreas como o ensino de música. A confiança mútua e um ambiente de aprendizado positivo aumentam a motivação dos alunos e promovem um espaço seguro para o desenvolvimento de habilidades. Além disso, o artigo discute a importância da afetividade nessa relação, pois ela desempenha um papel vital no desenvolvimento cognitivo dos alunos e na criação de um ambiente propício ao aprendizado. Professores que estabelecem uma conexão afetiva com os alunos podem melhorar significativamente o interesse e a dedicação aos estudos, o que leva a um melhor desempenho acadêmico. A pesquisa também ressalta que a dependência dos alunos em relação aos professores para motivação pode ser um obstáculo ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Portanto, é essencial que os professores fomentem a automotivação e o autocontrole nos alunos, reduzindo a necessidade de apoio emocional constante. Em resumo, o artigo sugere que a qualidade da relação professor-aluno é um pilar fundamental para o interesse escolar e que estratégias que valorizem a autonomia e o bem-estar emocional dos alunos são essenciais para um aprendizado eficaz.

Palavras-chave: Interesse escolar. Professor e Aluno. Desempenho Escolar

ABSTRACT

This article explores the relationship between teachers and students, highlighting its crucial impact on students' interest and academic performance. According to the text, effective communication and a positive relationship between teacher and student are fundamental to academic success, especially in areas such as music teaching. Mutual trust and a positive learning environment increase student motivation and provide a safe space for skill development. Furthermore, the article discusses the importance of affection in this relationship, as it plays a vital role in the cognitive development of students and in creating an environment conducive to learning. Teachers who establish an emotional connection with students can significantly improve interest and dedication to studies, which leads to better academic performance. The research also highlights that students' dependence on teachers for motivation can be an obstacle to the development of student autonomy. Therefore, it is essential that teachers encourage self-motivation and self-control in students, reducing the need for constant emotional support. In summary, the article suggests that the quality of the teacher-student

¹⁰ Discentes da Escola Estadual Militar Dom Pedro II Vitória Furlani da Riva

¹¹ Discentes da Escola Estadual Militar Dom Pedro II Vitória Furlani da Riva

¹² Professora da Escola Estadual Militar Dom Pedro II Vitória Furlani da Riva

relationship is a fundamental pillar for school interest and that strategies that value students' autonomy and emotional well-being are essential for effective learning.

Keywords: School interest. Teacher and student. School performance.

1 Introdução

Este artigo examina a dinâmica crucial entre professores e alunos, enfocando como essa relação influencia diretamente o interesse e o desempenho acadêmico dos estudantes. A pesquisa destaca a importância da comunicação eficaz e de um vínculo positivo entre professor e aluno como elementos essenciais para o sucesso educacional, particularmente no campo do ensino de música. A afetividade surge como um componente vital, tanto para o desenvolvimento cognitivo dos alunos quanto para a criação de um ambiente de aprendizado propício.

Além disso, o estudo aborda as implicações da dependência dos alunos em relação à motivação externa fornecida pelos professores, e como isso pode afetar a autonomia dos estudantes. Ao longo do texto, são discutidas estratégias para fomentar a automotivação e a autorregulação emocional dos alunos, com o objetivo de reduzir a necessidade de suporte emocional constante e promover um aprendizado mais eficaz e independente.

2 Referencial teórico

Conforme Silva (2023), a relação professor/aluno desempenha um papel crucial na performance da aprendizagem dos alunos. A interação e a comunicação eficaz entre ambos são fundamentais para o sucesso acadêmico, especialmente no ensino de música. Silva enfatiza que a confiança mútua e o ambiente positivo promovido pelo professor são determinantes para a motivação dos alunos e para a criação de um espaço seguro onde possam explorar e desenvolver suas habilidades musicais.

Ainda segundo Silva (2023), a componente mental, incluindo fatores como motivação e ansiedade, é vital para a otimização do rendimento escolar. O estudo aborda a dependência dos alunos em relação aos professores e como essa dinâmica pode afetar a capacidade dos alunos de desenvolverem automotivação e autocontrole. A pesquisa destaca a importância de estratégias que promovam a autonomia dos estudantes, reduzindo a necessidade de constante apoio emocional e motivacional por parte dos docentes.

Portanto, conforme Silva (2023), a motivação no ensino de música é um dos pilares para a aprendizagem eficaz. A motivação intrínseca, que vem do próprio aluno, é particularmente importante, pois está associada a um maior engajamento e persistência nas atividades acadêmicas. O desenvolvimento de estratégias que incentivem essa motivação interna é essencial para que os alunos mantenham o interesse e o empenho no estudo da música ao longo do tempo.

De acordo com Silva (2023), a ansiedade é outro fator crítico no contexto educacional, especialmente no ensino de música. A ansiedade pode ser desencadeada por diversas situações, como apresentações públicas, exames e a própria prática instrumental. O manejo adequado dessa ansiedade é fundamental para que os alunos possam desempenhar suas atividades com confiança e tranquilidade, evitando que o estresse prejudique seu rendimento e seu desenvolvimento musical.

Silva (2023) também discute a dependência motivacional dos alunos em relação aos professores. Essa dependência pode ser um obstáculo para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. É importante que os professores incentivem os alunos a desenvolverem suas próprias estratégias de motivação e controle da ansiedade, promovendo um ambiente de aprendizagem que valorize a independência e a autossuficiência.

Conforme Silva (2023), o processo de intervenção pedagógica implementado no estudo envolveu questionários iniciais e finais, além de atividades específicas voltadas para a melhoria da motivação e do controle da ansiedade. Os resultados indicaram que os alunos que participaram da intervenção apresentaram uma compreensão mais aprofundada sobre esses

temas e desenvolveram maior capacidade de gerir seus próprios estados emocionais, refletindo em melhor desempenho acadêmico.

Portanto, de acordo com Silva (2023), a formação contínua dos professores em técnicas de manejo da ansiedade e estratégias de motivação é essencial. Professores bem preparados podem criar ambientes mais favoráveis à aprendizagem, ajudando os alunos a superar desafios emocionais e a desenvolverem uma atitude mais positiva e proativa em relação aos estudos.

Finalmente, conforme Silva (2023), é fundamental que as instituições educacionais reconheçam a importância das componentes mentais na aprendizagem e invistam em programas de apoio tanto para alunos quanto para professores. A criação de um ambiente educacional que valorize o bem-estar emocional e psicológico de todos os envolvidos é crucial para o sucesso acadêmico e para o desenvolvimento de competências que transcendem o ambiente escolar.

Conforme Santos et al. (2023), a relação entre professor e aluno é uma temática amplamente discutida e fundamental para o processo de ensino-aprendizagem. A interação positiva entre docentes e discentes está associada ao sucesso escolar e ao fortalecimento das competências dos alunos. Além disso, um bom relacionamento pode prevenir problemas no ambiente escolar, como a exaustão do professor e a síndrome de esgotamento profissional. Portanto, é essencial que os professores atuem como facilitadores, criando um ambiente propício para a construção do conhecimento.

De acordo com Santos et al. (2023), um vínculo insatisfatório entre professor e aluno pode levar ao fracasso acadêmico, evasão escolar e menor participação dos alunos. Freire (1996) enfatiza que ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção. Assim, um bom vínculo é fundamental para o processo educativo, pois a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e está impregnada de afetividade, conforme Goldani; Togatlian; Costa (2010).

Conforme Aquino (1996), a relação professor-aluno influencia significativamente a metodologia, avaliação e conteúdo educacional. Uma relação positiva é essencial para uma vivência escolar prazerosa e efetiva. Vygotsky e Wallon destacam a importância da afetividade para um

desenvolvimento cognitivo significativo. Dessa forma, as práticas pedagógicas baseadas na afetividade promovem uma construção do conhecimento mais profunda e significativa (Leite e Tagliaferro, 2005).

Na perspectiva de Santos et al. (2023), a diversidade em sala de aula influencia a relação professor-aluno. Cada estudante traz consigo uma trajetória única, o que torna a sala de aula um espaço rico de aprendizagem. A inclusão escolar, como direito garantido pela ONU em 1994, destaca a importância da adaptação e interatividade entre docentes e alunos com necessidades especiais, promovendo um desenvolvimento socioemocional completo.

Santos et al. (2023) também destacam a implementação de ciclos de ensino como uma forma de abraçar a diversidade escolar. Os ciclos proporcionam maior tempo de aprendizagem e oportunidades de complementar o estudo, especialmente para alunos que necessitam de mais tempo para adquirir conhecimento. Essa abordagem visa transformar a organização escolar para assegurar o direito à educação, promovendo uma inclusão educativa mais efetiva (Barreto e Sousa, 2005).

Segundo Santos et al. (2023), apesar da disponibilidade de informações na internet, a relação professor-aluno continua sendo crucial para o processo de ensino-aprendizagem. Rocha (2004) sugere que o papel do educador é ser um facilitador da aprendizagem, promovendo um ambiente de diálogo e desafios. A interação social e cultural do professor com os alunos é fundamental para uma aprendizagem adequada e significativa (Abreu e Masetto, 1990).

Para Santos et al. (2023), a afetividade na relação professor-aluno é crucial no contexto universitário. Decisões pedagógicas baseadas na afetividade influenciam diretamente a formação integral do discente. Piaget (1971) reforça que a adaptação contínua da vida afetiva e intelectual é interdependente, influenciando a experiência de aprendizagem do aluno. Assim, a postura do professor como mediador afeta significativamente o conhecimento absorvido pelo aluno.

A afetividade na relação professor-aluno é um fator fundamental para a aprendizagem significativa no contexto da Educação Básica. De acordo com

Guimarães e Maciel (2021), a afetividade é um elemento crucial no desenvolvimento intelectual dos alunos, pois facilita a criação de um ambiente propício para o aprendizado. A interação positiva entre professor e aluno fomenta a confiança, a admiração e o respeito, que são essenciais para um desenvolvimento cognitivo eficaz.

Segundo Guimarães e Maciel (2021), a comunicação é um aspecto vital no processo de ensino-aprendizagem. Uma comunicação eficiente entre professor e aluno não apenas melhora a compreensão do conteúdo, mas também ajuda a estabelecer um vínculo afetivo que é benéfico para ambos. Os professores entrevistados destacaram a importância de conhecer o estado cognitivo dos alunos para construir novos conhecimentos sobre essa base, o que só é possível através de laços afetivos sólidos.

Ademais, a Teoria da Aprendizagem Significativa, proposta por Ausubel, é um mecanismo humano essencial para a aquisição e armazenamento de informações. Conforme Guimarães e Maciel (2021), a afetividade desempenha um papel significativo na assimilação de novos conhecimentos, pois facilita a reorganização da estrutura cognitiva dos alunos, integrando novos conceitos com os conhecimentos pré-existentes de maneira não-arbitrária e substancial.

Na visão de Guimarães e Maciel (2021), o afeto no ambiente escolar nunca deve ser subestimado, pois influencia diretamente a motivação e o interesse dos alunos pelas disciplinas. A afetividade é vista como um facilitador da aprendizagem, promovendo um ambiente onde os alunos se sentem valorizados e motivados a participar ativamente do processo educativo.

Além disso, Guimarães e Maciel (2021) enfatizam que a afetividade não é apenas um complemento ao ensino, mas uma necessidade fundamental. A relação afetiva entre professor e aluno é capaz de transformar o ambiente escolar, tornando-o mais acolhedor e favorável ao desenvolvimento emocional e intelectual dos estudantes. Essa transformação é crucial para a construção de uma trajetória educacional de qualidade.

Guimarães e Maciel (2021) também abordam a necessidade de uma comunicação clara e afetiva como base para a aprendizagem significativa. A comunicação deve ser bidirecional, permitindo que os alunos expressem suas

opiniões e sentimentos, o que contribui para uma compreensão mais profunda do conteúdo e para o fortalecimento do vínculo afetivo entre professor e aluno.

A importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, especialmente na relação entre professor e aluno nos anos iniciais do ensino fundamental, é amplamente reconhecida na literatura educacional. Conforme Sousa; Paes; Gaia (2023), a afetividade desempenha um papel central no desenvolvimento humano e no sucesso escolar. A negligência desse aspecto pode acarretar sérios prejuízos no processo de aprendizagem dos alunos.

A afetividade se insere na história genética do ser humano, sendo fundamental para sua sobrevivência e desenvolvimento social. De acordo com os autores, a afetividade permite que os indivíduos manifestem sentimentos e reações, influenciando diretamente suas experiências de aprendizagem. Assim, a afetividade pode ser considerada uma forma de aprendizagem que auxilia na adaptação dos seres humanos ao seu ambiente.

Maldonado (1994) discute como sentimentos negativos, como o medo, podem dificultar o relacionamento entre alunos e professores, destacando a importância de o professor estar atento às manifestações de afetividade na sala de aula. Atitudes ríspidas podem criar traumas nos alunos, impactando negativamente sua autoestima e, conseqüentemente, seu desempenho escolar. Portanto, o professor deve agir com sensibilidade para evitar esses problemas e promover um ambiente de aprendizado saudável.

A autoestima é um fator crucial no processo de ensino-aprendizagem. Alunos com baixa autoestima tendem a buscar outros espaços que consideram mais acolhedores do que a escola, prejudicando seu desenvolvimento acadêmico. Woolfolk (2000) reforça que os professores são a principal fonte de apoio para alunos com problemas emocionais ou interpessoais, necessitando estabelecer um ambiente seguro e estruturado para que esses alunos possam prosperar.

Rodrigues (1976) enfatiza que a motivação intrínseca é fundamental para a aprendizagem. Alunos que se sentem queridos e seguros aprendem melhor e mais rápido. A afetividade do professor, ao criar um ambiente estimulante e acolhedor, é vital para o sucesso escolar. Isso significa que a

escola deve ser um espaço dinâmico e interativo, onde as necessidades emocionais dos alunos são consideradas no planejamento das aulas.

A teoria do desenvolvimento humano de Vygotsky (1998) integra o afeto e o intelecto como categorias indissociáveis, ressaltando que a compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se considera sua base afetivo-volitiva. Nesse contexto, a zona de desenvolvimento proximal é um conceito essencial para os educadores, permitindo que o professor identifique e atue no desenvolvimento real e potencial dos alunos.

Henri Wallon, por sua vez, destaca a emoção como central no desenvolvimento humano. A afetividade, para Wallon, é essencial desde os primeiros anos de vida, mediando a transição entre o estado orgânico e a etapa cognitiva. Dantas (1992) explica que a afetividade, sendo inerente ao ser humano, é produto da evolução da linguagem e da mediação cultural, essencial para a aquisição de conhecimento.

As vivências afetivas no ambiente escolar, conforme Kieckhoefel (2011), são fundamentais para a construção de relações harmoniosas e respeitadas entre professores e alunos. A afetividade se manifesta nas interações diárias, influenciando diretamente a qualidade do ensino e a aprendizagem. Ranghetti (2002) corrobora essa visão, afirmando que a afetividade se constrói "na" e "com" as diferenças, valorizando a diversidade e o respeito mútuo.

Conforme Filippesen e Marin (2021), a avaliação do clima escolar em instituições privadas de ensino técnico é crucial para entender a dinâmica entre professores e alunos. A relação positiva entre esses grupos é fundamental para um ambiente educativo saudável. A pesquisa indica que, embora tanto professores quanto alunos percebam o clima escolar de forma positiva, existem nuances na percepção de cada grupo. Professores tendem a ver as relações entre os alunos e o engajamento estudantil de forma mais positiva, enquanto os alunos valorizam mais a clareza e a justiça das regras e a segurança escolar.

De acordo com Filippesen e Marin (2021), a qualidade do clima escolar não se restringe apenas à infraestrutura ou à qualificação docente, mas também engloba as interações diárias entre todos os membros da comunidade escolar. Essas interações são essenciais para a construção de um ambiente de

aprendizagem positivo e eficaz. A pesquisa destaca que um clima escolar positivo é associado a melhores desempenhos acadêmicos e ao bem-estar emocional dos alunos, reforçando a importância de políticas e práticas que promovam essas interações de forma saudável.

Filippsen e Marin (2021) ressaltam que o clima escolar pode ser avaliado a partir da percepção dos professores e estudantes, o que permite identificar pontos fortes e áreas que necessitam de melhorias. As diferentes percepções destacadas no estudo indicam a necessidade de um diálogo contínuo entre todos os envolvidos para alinhar expectativas e promover um ambiente educativo mais coeso e satisfatório.

Filippsen e Marin (2021) discutem também a importância de considerar o contexto específico de cada instituição ao avaliar o clima escolar. Cada escola possui suas particularidades que influenciam as percepções e as interações no ambiente escolar. Portanto, estratégias de melhoria devem ser adaptadas às necessidades e características de cada comunidade escolar para serem efetivas.

A pesquisa de Filippsen e Marin (2021) contribui significativamente para a compreensão do clima escolar em instituições técnicas privadas, destacando a importância de uma abordagem integrada que considere tanto a infraestrutura quanto as relações interpessoais. Essa perspectiva integrada é essencial para promover um ambiente de aprendizagem que favoreça o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes.

Conforme Valle e Williams (2021), o engajamento escolar é um constructo multidimensional que engloba componentes comportamentais, emocionais e cognitivos. Esses componentes interagem de maneira dinâmica e são fundamentais para a experiência acadêmica dos alunos. O engajamento comportamental refere-se à participação ativa e ao esforço despendido nas atividades escolares. O engajamento emocional envolve reações afetivas e estados emocionais direcionados ao ambiente escolar, colegas e professores, enquanto o engajamento cognitivo diz respeito à disposição dos alunos em investir na aprendizagem e utilizar estratégias de aprendizado eficazes.

Fredricks et al. (2004) afirmam que o engajamento escolar pode ser influenciado por diversas variáveis contextuais, como fatores culturais, sociais,

familiares e escolares. No entanto, destaca-se que as relações sociais na escola, especialmente a relação professor-aluno, desempenham um papel crucial. Relações positivas com professores podem aumentar o engajamento escolar, promovendo um ambiente de confiança e apoio, o que facilita a aprendizagem e o desenvolvimento saudável dos alunos.

Penrose (2009) ressalta a importância de uma relação professor-aluno positiva, caracterizada por confiança, empatia e respeito. Essa relação não deve se limitar à transmissão de conteúdos acadêmicos, mas deve também fomentar um ambiente de aprendizagem dinâmico e recíproco. Relações conflitivas, por outro lado, podem aumentar a probabilidade de fracasso escolar e comportamentos inadequados, como indisciplina e revolta.

Lopes Neto (2005) enfatiza que o bullying é um fator que pode prejudicar significativamente o engajamento escolar. A exposição a agressões repetitivas e intencionais cria um ambiente escolar conflituoso e desconfortável, afetando negativamente o desenvolvimento social, emocional e acadêmico dos alunos. O bullying pode ser físico, verbal, relacional ou material, e suas consequências incluem isolamento social, baixa autoestima e evasão escolar.

De acordo com Williams e Stelko Pereira (2013a), a relação professor-aluno pode moderar os efeitos negativos do bullying no engajamento escolar. Uma relação de apoio com professores pode minimizar os impactos adversos do bullying, promovendo um ambiente escolar mais seguro e acolhedor. No entanto, quando essa relação é negativa, os efeitos do bullying podem ser exacerbados, prejudicando ainda mais o engajamento dos alunos.

Portilla et al. (2014) apontam que o apoio dos professores está positivamente associado ao engajamento escolar, enquanto o conflito está negativamente associado. Isso sugere que intervenções voltadas para melhorar a relação professor-aluno e reduzir o conflito podem ser eficazes para aumentar o engajamento escolar. Estratégias que promovem uma interação positiva entre alunos e professores são essenciais para criar um ambiente propício ao aprendizado e ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Martin e Collie (2019) sugerem que o balanceamento entre relações positivas e negativas com diferentes professores pode afetar significativamente o engajamento escolar. Alunos que possuem mais relações positivas tendem a

ter um maior nível de engajamento, enquanto aqueles com mais relações negativas tendem a ser menos engajados. Portanto, é crucial que as escolas incentivem e promovam relações saudáveis entre alunos e professores para favorecer o sucesso acadêmico.

3 Material e métodos

O presente trabalho consiste em uma revisão bibliográfica, onde foi feito um levantamento de algumas publicações de maior relevância no que concerne ao tema, para facilitar na observação do estudo. Dentre os procedimentos metodológicos utilizados nessa pesquisa, destacam-se as seguintes etapas: delimitação do tema, pesquisas bibliográficas e entrevista com os alunos de 6º anos, 9º anos e 3º anos do Ensino Médio.

Foram entrevistados 60 alunos de 6º anos, 60 alunos de 9º anos e 60 alunos do 3º ano do Ensino Médio, onde a coleta de dados estava relacionado ao Interesse Escolar e Relação professor/ aluno.

A entrevista foi realizada no período de 14/02/2023 a 24/02/2023, pelos alunos do 2º ano C do Ensino Médio da Escola Estadual Militar Dom Pedro II Vitória Furlani da Riva na cidade de Alta Floresta – MT, na disciplina de Trilha de Aprofundamento em Matemática, orientado pela professora Keylijane Alves da Silva.

4 Resultados e discussão

Os resultados deste estudo ressaltam a significativa influência da relação entre professores e alunos no desempenho escolar. Foi observado que uma comunicação eficaz e um relacionamento positivo, enriquecido por laços afetivos, são essenciais para motivar os alunos e promover um ambiente de aprendizado seguro e propício ao desenvolvimento de habilidades. No entanto, a dependência dos alunos na motivação fornecida pelos professores pode ser um obstáculo para o desenvolvimento da autonomia do aluno. A necessidade de apoio emocional constante dos professores sugere uma área de

vulnerabilidade que pode limitar o crescimento pessoal e a autossuficiência dos estudantes.

A pesquisa também destaca a importância da afetividade na interação entre professor e aluno em relação ao combate do bullying. Professores que estabelecem uma conexão emocional com os alunos demonstram melhorar significativamente o engajamento e o desempenho acadêmico dos alunos. Essa afetividade facilita a reorganização da estrutura cognitiva, integrando novos conceitos com os conhecimentos pré-existentes, tornando o aprendizado mais significativo e duradouro.

Conclui-se que a qualidade da relação professor-aluno é um pilar fundamental não apenas para o interesse estudantil, mas também para o sucesso educacional como um todo. É imperativo que as estratégias pedagógicas adotadas em ambientes educacionais valorizem a autonomia e o bem-estar emocional dos alunos para cultivar um aprendizado eficaz e independente. Além disso, é crucial que as instituições educacionais e os próprios educadores reconheçam a importância de formar professores capacitados para gerenciar não apenas os aspectos cognitivos, mas também os emocionais da aprendizagem. Investir em formação contínua que aborde técnicas de manejo da ansiedade e estratégias de motivação pode transformar significativamente o ambiente educacional, promovendo um desenvolvimento mais completo e integrado dos estudantes.

Considerações finais

A relação professor-aluno desempenha um papel central no processo de ensino-aprendizagem, influenciando diretamente o interesse e o desempenho escolar dos estudantes. Este estudo destacou a importância de uma comunicação eficaz e de um vínculo positivo entre professores e alunos. A afetividade emerge como um componente essencial, proporcionando um ambiente de aprendizado seguro e motivador, que favorece o desenvolvimento das habilidades dos alunos.

A pesquisa evidenciou que a dependência excessiva dos alunos em relação à motivação externa fornecida pelos professores pode ser um obstáculo para o desenvolvimento da autonomia. É crucial que os educadores incentivem a automotivação e a autorregulação emocional dos alunos, promovendo um aprendizado mais independente e eficaz. Estratégias pedagógicas que valorizem a autonomia e o bem-estar emocional dos alunos são fundamentais para o sucesso educacional.

Além disso, a afetividade na relação professor-aluno mostrou-se um fator significativo na prevenção e combate ao bullying, reforçando o engajamento escolar e o desempenho estudantil. Professores que estabelecem uma conexão emocional com os alunos conseguem criar um ambiente propício para a aprendizagem significativa, integrando novos conhecimentos de forma não-arbitrária e substancial.

Portanto, a qualidade da relação professor-aluno é um pilar essencial não apenas para o interesse escolar, mas para o sucesso educacional como um todo. As instituições educacionais e os próprios educadores devem reconhecer a importância de capacitar os professores para gerenciar tanto os aspectos cognitivos quanto os emocionais da aprendizagem. Investir em formação contínua que aborde técnicas de manejo da ansiedade e estratégias de motivação pode transformar significativamente o ambiente educacional, promovendo um desenvolvimento mais completo e integrado dos estudantes.

Conclui-se, então, que a construção de um ambiente de aprendizagem positivo, que valorize a afetividade, a autonomia e o bem-estar emocional dos alunos, é fundamental para promover um ensino eficaz e significativo. A relação professor-aluno, quando bem cultivada, tem o poder de transformar a experiência educacional, incentivando o interesse e o engajamento dos estudantes, e, conseqüentemente, melhorando o desempenho acadêmico.

Agradecimentos

O Desenvolvimento desse trabalho, contou com a ajuda de diversas pessoas, dentre as quais agradeço:

A minha querida professora Keylijane Alves da Silva pela orientação nesse trabalho, que acompanhou pontualmente, dando todo apoio necessário e vários puxões de orelha, e que através dos ensinamentos permitiram a elaboração desse artigo

A todos os alunos da Escola Estadual Militar Dom Pedro II Vitória Furlani da Riva que participaram das pesquisas, pela colaboração no processo de obtenção dos dados

Aos meus colegas de classe Kaue dos Anjos de Oliveira, Maria Clara Mendes Alves, Mariana Giansante Blasius, Melyssa de Aguiar Corna Santos, Rafaela Nunes da Silva, Thayná Neves Rodrigues, que participaram do primeiro momento desse trabalho em sala de aula.

Referências

ABREU, Maria C. & MASETTO, M. T. O professor universitário em aula. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.

AQUINO, Julio Groppa. Relação Professor-Aluno: do pedagógico ao institucional. São Paulo: Summus, 1996. 160p.

AUSUBEL, David Paul., NOVAK, Joseph Donald & Hanesian, Helen. (1980). Psicologia educacional. Rio de Janeiro: Interamericana, c1980.

DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: La Taille, Yves de et al. Piaget, Vygotski, Wallon. Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

FREDRICKS, J. A., BLUMENFELD, P. C., & PARIS, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.

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

FILIPPSEN, Osvaldo André; MARIN, Angela Helena. Avaliação do clima escolar por professores e estudantes. *Psicologia da Educação*, São Paulo, 52, 1º sem. de 2021, pp. 22-32.

GOLDANI, Andrea. TOGATLIAN, Marco Aurélio. COSTA, Rosane de Albuquerque. *Desenvolvimento, Emoção e Relacionamento na Escola*. Rio de Janeiro: Epapers, 2010.

GUIMARÃES, Maria Dos Santos; MACIEL, Cilene Maria Lima Antunes. A afetividade na relação professor-aluno: Alicerces para a aprendizagem significativa. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 10, e21101018362, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i10.18362>.

KIECKHOEFEL, J. C. (2011). As relações afetivas entre professor e aluno. *Anais do 10º Seminário Nacional de Educação – X Educere*, Curitiba, 2533-2543.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva Leite; TAGLIAFERRO Ariane Roberta. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. *Psicol. esc. educ.* v.9 n.2 Campinas dez. 2005.

LOPES NETO, A. A. (2005). Bullying: Comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81(5), 164-172.

MALDONADO, Maria Tereza. Aprendizagem e afetividade. *Revista de Educação AEC*, v.23, n.91, p.37-44, 1994.

MARTIN, A. J., & COLLIE, R. J. (2019). Teacher-student relationships and students' engagement in high school: Does the number of negative and positive

relationships with teachers matter? *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 861-876

PENROSE, R. (2009). *Teacher-student relationship* [Dissertação de Mestrado não-publicada]. California State University, Sacramento.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PORTILLA, X. A., BALLARD, P. J., ADLER, N. E., BOYCE, W. T., & Obradovic, J. (2014). An integrative view of school functioning: Transactions between self-regulation, school engagement, and teacher-child relationship quality. *Child Development*, 85(5), 1915-1931.

RANGHETTI, Diva Spezia. Afetividade. In: FAZENDA, Ivani. Dicionário em Construção Interdisciplinaridade. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.87-89.

RODRIGUES, Marlene. Psicologia educacional: uma crônica do desenvolvimento humano. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1976. 305p.

SANTOS, Bernadete et al. Relação professor e aluno: uma breve contextualização da prática em sala de aula. In: ALMEIDA, Elzenir Pereira de Oliveira; Sousa, Milena Nunes Alves; BEZERRA, André Luiz Dantas (Orgs.). *Preparação Pedagógica: concepções para a prática educativa no Ensino Superior*. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 144-156. ISBN: 978-65-999183-1-5. Doi: 10.58203/Licuri.83159.

SILVA, Bruno Miguel Tavares Pinheiro da. A relação professor/aluno na performance da aprendizagem. A componente mental na otimização do rendimento escolar: o estudo da dependência. Relatório de Prática Profissional e Projeto de Intervenção Pedagógica. Universidade Católica Portuguesa, 2023.

SOUSA, Rosiane Maria Pantoja de; PAES, Tania Lucia de Souza; GAIA, Josieli Ferreira. A afetividade e o processo ensino-aprendizagem: um estudo sobre a relação professor-aluno nos anos iniciais do ensino fundamental. 2023.

VALLE, Jéssica Elena; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Engajamento Escolar: Revisão de Literatura Abrangendo Relação Professor-Aluno e Bullying. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 37, e37, 2021.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes. 1998.

WILLIAMS, L. C. A., & STELKO-Pereira, A. C. (2013a). (Orgs.). *Violência Nota Zero: Como aprimorar as relações na escola* EDUFSCar 2013.

WOOLFOLK, Anita E. *Psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

- Valorizando as diferenças (Beatriz Nayara Ferreira da Silva; Rosmari Favaretto Walker)

Valorizando as diferenças

Beatriz Nayara Ferreira da Silva¹

Rosmari Favaretto Walker²

DOI: 10.5281/zenodo.11477595

RESUMO

O presente artigo tem como tema “Valorizando as diferenças”. Sendo assim, o trabalho desenvolvido tem por objetivo apresentar que todos somos iguais, porém diferentes, que cada indivíduo é único e deve ser respeitado. E essa diferença nos faz únicos e especiais. Levando o Educador(a) a oportunizar os alunos a perceber a importância de aceitar e poder conviver com as diferenças dentro do ambiente educacional e também fora dele. Utilizamos o método de pesquisa bibliográfica sendo ela reflexiva e analítica, através de livros e artigos de autores que abordam o tema proposto.

Palavras-chave: Diversidade; Escola; Professor.

1. Introdução

A rede de ensino tem como objetivo principal desenvolver o aluno em sua totalidade, contribuindo para que este seja no futuro um cidadão com condição necessária tanto na sua formação intelectual quanto moral.

Nesse contexto, o trabalho foi desenvolvido com a finalidade de apresentar para as crianças que precisamos respeitar as diversidades, as escolhas, e que a beleza não está só no aspecto físico, mas também nas qualidades morais, amizade, companheirismo, e com isso elas podem mudar suas atitudes e descobrir que todos temos os mesmos direitos de participar das atividades.

Nossa sociedade é formada por pessoas com diferenças físicas, sociais e culturais, entre outras. Assim faz-se necessário buscar caminhos para uma convivência harmoniosa, tendo em vista a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, na qual todos são iguais em direitos e deveres.

Esse trabalho conta em sua estrutura com a introdução onde fez relatos referentes à questão da valorização das diferenças e a relação com o ambiente

escolar. Dessa forma, no decorrer do desenvolvimento dessa pesquisa fazemos diversos esclarecimentos quanto à importância do professor em sua interação socioafetiva com seus alunos e trabalhos desenvolvidos em relação a valorização da diversidade no ambiente escolar.

Para finalizar, o artigo contou-se com a conclusão, nela apresentou uma breve síntese sobre os aspectos fundamentais que foram tratados durante toda a pesquisa de modo a trabalhar a autoestima no educando, para que esse possa relacionar-se com os outros.

2. Desenvolvimento

Neste artigo, utilizamos a pesquisa bibliográfica, ou seja, uma pesquisa baseada em referências teóricas de diversos autores que nos ajudam a analisar e interpretar o tema proposto. Todos os dados deste artigo foram obtidos através de várias produções científicas e técnicas de vários autores que discorrem sobre o tema do artigo.

A pesquisa bibliográfica, para Fonseca (2002), é realizada:

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Este artigo é de cunho qualitativo, uma vez que será elencado e buscado nos documentos e arquivos as ideias centrais da pesquisa que abordam o tema.

Assim, chegando às devidas conclusões que serão reflexões embasadas em dados seguros que propiciem conceitos novos.

3. Diversidade na escola

Configurada como direito, a escola é o primeiro local social que a criança é inserida desde muito pequena. É na escola que a criança compartilha e vive suas primeiras experiências, emoções, onde fazem suas próprias descobertas, aprendem sobre si e sobre o outro e aprendem a conviver com pessoas diferentes e desenvolvem sua autonomia.

O documento normativo Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece conhecimentos, competências e habilidades a serem abordados nos currículos das escolas de todo o Brasil. O objetivo desse documento é exatamente ser uma referência para a elaboração de currículos que garantam o direito de aprendizagem e desenvolvimento aos alunos, de forma a colaborar com a formação de uma sociedade que desfrute de maior justiça, democracia e inclusão.

A BNCC entende que a escola é um ambiente muito importante para que sejam criadas oportunidades com o intuito de promover a relação da criança com diferentes grupos sociais e culturais, tendo em vista que isso será engrandecedor, uma vez que elas são estimuladas a enxergar não apenas a sua identidade, mas as diferenças presentes em nossa sociedade

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece cinco Campos de Experiência para a Educação Infantil, que indicam quais são as experiências fundamentais para que a criança aprenda e se desenvolva. Os Campos enfatizam noções, habilidades, atitudes, valores e afetos que as crianças devem desenvolver de 0 a 5 anos e buscam garantir os direitos de aprendizagem dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Entre os cinco campos de experiência, o primeiro deles, O eu, o outro e o nós, diz que:

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. [...]. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humano. (BNCC 2018,p.40).

Como podemos ver, a escola como um dos primeiros locais que as crianças têm a oportunidade de conviver com outras crianças, de diferentes faixas etárias, famílias, costumes, culturas e, acima de tudo, diferentes ritmos de aprendizado, de forma a construir suas primeiras experiências sociais e desenvolvimento de sua autonomia. Dessa forma, é na escola que as crianças são estimuladas a enxergar não apenas a sua identidade, mas as diferenças presentes em nossa sociedade.

A escola exerce o papel fundamental de socializar o conhecimento e o dever de atuar na formação moral dos alunos, o que promove o pleno desenvolvimento da criança como cidadão.

O preconceito, a discriminação e a exclusão social precisam ser superados para a consolidação de um mundo melhor. É preciso ressaltar nas escolas a valorização de todos, independentemente de cor, etnia, religião, sexo, idade ou classe social. A aprendizagem de valores e atitudes deve ser mais explorada do ponto de vista pedagógico. Nas relações interpessoais, não só entre professor e aluno, mas também entre os próprios alunos, o grande desafio é conseguir se colocar no lugar do próximo, compreender seu ponto de vista e suas motivações ao interpretar suas ações. Isso desenvolve a atitude de solidariedade e a capacidade de conviver com as diferenças, sabendo que é possível ter um bom convívio com todas as pessoas.

A escola em seu currículo deve ser organizado de forma a garantir o fim das discriminações e da exclusão, ações essa firmada pela DECLARAÇÃO DE SALAMANCA Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.

Este documento proclama a eficácia de escolas comuns no combate às atitudes discriminatórias, reforçando o princípio do acolhimento de todas as crianças independentemente de suas condições físicas, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Além disso, é necessário que acolham tanto crianças com deficiência quanto as bem-dotadas, que vivem nas ruas ou que trabalham, nômades ou de populações distantes, de minorias linguísticas, étnicas ou culturais, bem como de zonas desfavorecidas ou marginalizados, (BRASIL,1994).

William e Susan Stainback (1999) afirmam que a exclusão nas escolas lança as sementes do descontentamento e da discriminação social e o ensino

inclusivo é a prática para todos independente de talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural, visando atender às necessidades dos alunos. As indiferenças às diferenças acentuam e reforçam as desigualdades e, sendo assim, devemos ampliar as oportunidades para que todos possam desfrutar do aprendizado de novos conhecimentos, experiências e valores subjacentes à cultura corporal do movimento, bem como, da apreensão da prática social identificada com a formação de uma cidadania humanista e democrática.

Para Skrtic (apud. STAINBACK, 1999, p.31), a inclusão [...] "é um novo paradigma de pensamento e de ação, no sentido de incluir todos os indivíduos em uma sociedade na qual a diversidade está se tornando mais norma do que exceção".

Quando se trata de uma sociedade diversificada composta de diferenças de todas as ordens, surge a necessidade de se apurar o olhar para os grupos minoritários que, por vezes, são discriminados ou excluídos. Essa exclusão reflete sobre diferenças associadas ao gênero, raça, etnia, classe social, religião, doenças crônicas, portadores de deficiências, dentre outras.

Com isso, a escola exerce o papel de extrema importância em realizar em conjunto com o corpo docente, alunos e comunidade escolar trabalhos educativos que protagonizem o respeito mútuo referente a diversidade que se encontram no ambiente escolar a fim de combater, no plano das atitudes, a discriminação manifestada em gestos, comportamentos e palavras.

Enfim, para um bom convívio a escola em seu currículo precisa ser organizada de modo que os conceitos como justiça, respeito e solidariedade sejam compreendidos, assimilados e vividos por seus alunos com o propósito de estabelecer atitude crítica, que levará o aluno a identificar e reconhecer seus limites nas ações e nos relacionamentos a partir dos valores que os orientam.

4. Os desafios do Professor

O professor em sua totalidade enfrenta muitos desafios em relação à formação e desafios da profissão professor. Muitos percalços enfrentados pelo professor são dentro de sala aula, como saber lidar com os desafios em sala

de aula, como a indisciplinas dos alunos e a falta da participação dos pais referente ao desenvolvimento pedagógico de seus filhos.

Para sanar ou diminuir os desafios encontrados em sala de aula a escola deve desempenhar ações e estratégias juntamente com o corpo docente e pais a fim de melhorar o engajamento dos alunos, assim, facilitando o processo do professor em desenvolver seu trabalho em excelência.

Trabalhar com as diferenças entre os alunos pode ser uma tarefa desafiadora, mas em frente aos desafios o professor pode desenvolver planos de ações estratégicas e metodologias adequadas com o objetivo de promover boas experiências aos alunos durante as aulas, garantir fluxos de ensino mais eficientes e implementar medidas para minimizar a indiferença às diferenças no âmbito escolar e fora dela.

De acordo com Souza:

O docente precisa estar ciente do seu papel frente à realidade social, econômica, tecnológica como ocorrem nos tempos atuais. Suas aulas atualizadas favorecem o aluno no tempo em que está vivendo para que não as torne desinteressantes e maçantes. Atrair a atenção dos discentes leva-os a refletir e desenvolver o pensamento crítico (SOUZA, 2021, p. 28).

Uma das estratégias pedagógicas é utilizar histórias como ferramenta essencial na contextualização às diferenças, contribuindo para uma boa convivência mútua e respeito ao próximo.

Em conformidade com Lima:

As histórias são uma excelente forma de ilustrar os conceitos e tornar a aula mais dinâmica e interessante. Elas podem ser utilizadas para contextualizar os conteúdos, mostrar a aplicação prática do conhecimento e envolver emocionalmente os alunos. As histórias podem ser suas, de sua vida, ou mesmo histórias inventadas, ficções mesmo. As histórias são ferramentas ancestrais de atrair a atenção das pessoas, ninguém resiste a uma boa história (LIMA,2023).

Diante do exposto acima, o trabalho com Literatura Infantil, nos trás possibilidades de explorar várias habilidades e competências desta faixa de idade. Através da leitura do livro “Esta é a Silvia”, de Jeanne Willis, pode-se explorar o tema da inclusão como no caso a história mostra uma menina

realizando várias atividades corriqueiras de crianças e só no final do livro o leitor descobre que a menina tem necessidades especiais (é cadeirante). Com isso, tem a oportunidade de formar cidadãos críticos e autônomos que participam do processo social, conscientes de seus direitos e deveres na sociedade com base no respeito mútuo. Aceitando as diferenças dos outros como algo normal, na aceitação do outro como igual.

Considerações finais

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou compreender que é crucial que a escola na sua estrutura organizacional tenha por objetivo desenvolver uma cultura inclusiva, criando condições de equidade e valorização da diversidade entre os alunos. Desse modo, as crianças possuem a oportunidade de compreender melhor as semelhanças e as diferenças entre eles.

O professor como mediador e formador, precisa em sua prática buscar estratégias pedagógicas que promovam a importância do respeito às diferenças, que visem mostrar as crianças que somos semelhantes e ao mesmo tempo únicos.

Na prática pedagógica precisa possibilitar os alunos a repudiarem quaisquer atos discriminatórios e preconceituosos dentro e fora do ambiente escolar, de forma a priorizar e estimular o respeito à diversidade. Mas nesse processo toda a comunidade escolar deve estar envolvida em forma de reflexão.

Concluimos que é a partir da educação que construímos o respeito e a empatia, com professores preparados e capacitados para desenvolver com excelência trabalhos educativos que visam a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, na qual todos são iguais em direitos e deveres.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. [BNCC]. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília DF, [2018] Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 01 maio. 2024.

NZABALA, Antoni. A Prática Educativa: como ensinar. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998

Stainback, William e Susan. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

UNESCO. Declaração de Salamanca: Princípios, Política e Prática em Educação Especial. 1994. Disponível em:<<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394.>>> Acesso em: 01 maio. 2024.

Stainback, William e Susan. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SOUZA, T. A. M. EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: O ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLA PÚBLICA. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia. da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiás, p. 40, 2021.

LIMA, Herbert Santo de. Direito de Sonhar e educação: Dicas para melhorar suas aulas. Fábrica dos Sonhos, São Lourenço-MG. 1 de abr. de 2023. Disponível em: < <https://www.fabricadossonhos.net/post/direito-de-sonhar-e-educa%C3%A7%C3%A3o-dicas-para-melhorar-suas-aulas>>. Acesso em: 18 maio.2024.

