




SL EDUCACIONAL

SETEMBRO DE 2022 V.4 N.9



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



Paulo Freire



Revista SL Educacional

N° 9

Setembro 2022

Publicação

Mensal (setembro)

SL Editora

Rua Fabio, 91, casa 13 – Chácara Belenzinho 03378-060

São Paulo – SP – Brasil

www.sleditora.com

Editor Chefe

Neusa Sanches Limonge

Projeto Gráfico e capa

Lucas Sanches Limonge

Diagramação e Revisão

Rafael Sanches Limonge

Revista SL Educacional – Vol. 4, n. 9 (2022) - São Paulo: SL
Editora, 2022 – Mensal

Modo de acesso: <https://www.sleditora.com/>

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 10/09/2022

Educação 2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

O SOM E O SURDO: A VIBRAÇÃO NUM PROCESSO DE PERCEPÇÃO E CONSCIÊNCIA	
Agatha Fernandes de Castro.....	4
O USO DAS REDES SOCIAIS E BLOG COM ESTUDANTES SURDOS: EXPERIÊNCIA EM UM LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA DE UMA ESCOLA BILÍNGUE	
Lia de Araújo Barbosa.....	19
A PSICOMOTRICIDADE NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ARTICULAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL E SALA REGULAR	
Rosângela Barbosa Xavier.....	39
COELHO DENTRO E FORA DA TOCA – INCLUSÃO E ADAPTAÇÃO DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Daniela de Lima Solla.....	54
ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DOS PROCESSOS MENTAIS	
Ivany Balena.....	64
TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO DA DÉCADA DE 90 ATÉ 2020	
Rosana Nascimento de Sousa.....	75
O BRINCAR COMO POSSIVEL INDICADOR DE ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO	
Patricia de Freitas Ferreira.....	87
DESAFIOS DA SOCIEDADE E QUESTÃO SOCIAL	
Eredilaine Arroio Rodrigues.....	106
LITERATURA INFANTOJUVENIL NO CONTEXTO ESCOLAR	
Joyce Soares de Sousa Oliveira.....	122

Imagens utilizadas nas páginas iniciais dos artigos: <a href="https://br.freepik.com/fotos-vetores-grátis/



O SOM E O SURDO: A VIBRAÇÃO NUM PROCESSO DE PERCEPÇÃO E CONSCIÊNCIA

Agatha Fernandes de Castro

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Universidade Nove de Julho em cumprimento às exigências para obtenção de grau *Lato Sensu* do Curso de Especialização em Língua Brasileira de Sinais.

Orientador - Prof^ª MS. Rimar R. Segala

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo investigar e verificar a percepção e consciência do som no indivíduo surdo por meio de sensações vibracionais. A percepção do som para um indivíduo que ouve é algo natural, diferente do indivíduo surdo, que acaba se afastando cada vez mais do universo sonoro à medida que não encontra respostas que o leve a *conhecer e ter consciência do som*. *Impressões foram registradas a partir de encontros, entrevistas, livros, filmes, documentários e diário de bordo*. *Pôde-se observar que os indivíduos surdos em sua maioria têm percepção com relação à intensa vibração e a associa com som, contudo, poucos desenvolvem de fato a consciência que os levam a diferenciar tipos de som por meio da vibração*. *O indivíduo surdo que desde cedo mantém contato com som e música, consegue adquirir gradativamente maior consciência sonora, porém há àqueles que se sentem incomodados com a vibração*. *É importante observar de que forma som e vibração são apresentados ao indivíduo com surdez*. *Tanto o surdo quanto o ouvinte têm direito à informação, contudo, prevalece o*

direito à liberdade de escolha e preferência, sendo que a cultura de um povo deve ser sempre respeitada.

Palavras-chave: som; surdo; vibração; percepção; consciência.

ABSTRACT

This work aims to investigate and verify the perception and awareness of sound in the deaf through vibrational sensations. The perception of sound to a person who listens is natural, unlike the deaf individual who ends up farther and farther away from the sonic universe as we do not find answers that lead to know and be aware of the sound. Impressions were recorded from meetings, interviews, books, movies, documentaries and logbook. It was observed that deaf individuals have mostly perceived in relation to intense vibration and associated with sound, however, few actually develop the consciousness that lead them to differentiate types of sound through vibration. The deaf individual that early maintains contact with sound and music, can gradually acquire greater awareness of sound, but there are those who are uncomfortable with the vibration. It is important to note how sound and vibration are presented to the individual with deafness. Both the deaf and the listener have the right information, but prevails the right to freedom of choice and preference, and the culture of a people must be respected.

Keywords: sound, deaf, vibration, perception, consciousness.

1. Introdução

som está presente no ambiente, no cotidiano e é um fenômeno explicado pela física. O resultado da vibração do ar é percebido pelo ouvido humano de acordo com a altura (qualidade pela qual se distingue um som grave de outro agudo), timbre (qualidade que permite

distinguir os sons mesmo que estejam com a mesma frequência, saber de qual fonte sonora provém como se fosse uma “voz” própria e particular dessa fonte sonora), intensidade (qualidade do som de tornar-se perceptível a maior ou menor distância, trata-se do volume do som) e duração (período de tempo em que o som é emitido).

Para um ouvinte (pessoa que ouve), a percepção do som é algo natural, diferente do que ocorre com uma pessoa surda.

Grande parte dos surdos *afasta-se do universo sonoro à medida que não encontra respostas que os levem a conhecer ou ter consciência do som.*

Porém, há os que se *envolvem com música e com dança por meio da poesia e vibração.*

Contudo, é de extrema importância o respeito com relação à vontade do ser, sua preferência, cultura e liberdade de escolha que é assegurada por lei, assim como o direito a igualdade.

A presente pesquisa teve como principal objetivo verificar a percepção e consciência do som no indivíduo surdo, por meio de sensações vibracionais.

Com base em estudos a partir da leitura de livros, artigos acadêmicos, reportagem, filmes, documentários, pesquisa de campo e entrevistas, tratou-se de pesquisa etnográfica, procurando impressões no meio da cultura surda e diferentes grupos em festas e encontros para exploração do som, além da utilização de dados colhidos em diário de bordo para análise.

E nesse seguimento, verificou-se a relevância e a possibilidade de despertar, em comum acordo, a consciência do som no indivíduo surdo.

2. Princípio de Igualdade, Discriminação e Preconceito

Toda pessoa tem direito a igualdade, independentemente de suas necessidades individuais ou discriminação, sendo crime punível em lei o preconceito.

Versa o Artigo 5º da Constituição Federal no Título II Dos Direitos e Garantias Fundamentais em Capítulo I Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos:

“Art. 5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade...”

Portanto, é dever promover meios pelos quais todos possam ter acesso a informação, educação etc. em forma de igualdade.

O termo “Discriminação” em seu significado jurídico é palavra derivada de discriminar, que significa diferenciar, discernir.

Ser objeto de discriminação, portanto, não quer dizer necessariamente algo negativo, podendo ser alguém diferenciado dentro de um grupo por suas características positivas. Difere-se de preconceito, que trata de conceito prévio, pré-formado com relação à pessoa ou assunto no qual não se tem conhecimento.

Sobre definição de “Preconceito”, nas palavras de Nucci (2008):

[...] preconceito é a opinião formada, a respeito de algo ou alguém, sem cautela, de maneira açodada, portanto, sem maiores detalhes ou dados em torno do objeto da análise, invariavelmente injustos, provocadores de aversão a determinadas pessoas ou situações.

É previsto em lei o crime de preconceito quando interfere no direito do cidadão, ferindo o artigo da Constituição Federal já citado. Há também leis específicas que versam sobre alguns tipos de preconceito, contudo, àquilo que está em desacordo com o que versa a Constituição Federal pode ser considerado crime.

3. Grau de Perda Auditiva

A perda auditiva pode ser classificada em graus. Existem diferentes graus de perda auditiva, que pode ser unilateral (apenas um lado, esquerdo ou direito) ou bilateral (ambos os lados, esquerdo e direito). Há algumas tabelas utilizadas como referência para a classificação dessa perda. O critério proposto mais utilizado é o de Davis & Silverman (1970):

<26dB	- Audição NORMAL
26 a 40dB	- Perda auditiva LEVE
41 a 55dB	- Perda auditiva MODERADA
56 a 70dB	- Perda auditiva MODERADAMENTE SEVERA
71 a 90dB	- Perda auditiva SEVERA
>90dB	- Perda auditiva PROFUNDA

A dificuldade com relação à percepção e a consciência do som aumenta de acordo com o grau de perda auditiva do indivíduo. Em muitos casos onde há perda auditiva em alto grau, o som em sua maioria pode apenas ser percebido pela vibração que produz.

4. Sobre Vibração

Pode-se dizer por vibração o movimento que se repete, de forma regular ou irregular, depois de um intervalo de tempo.

Dois tipos básicos de vibração:

- **Vibração livre** - produzida por uma perturbação inicial que não persiste durante o movimento vibratório.

- **Vibração forçada** - provocada por um efeito externo que persiste durante o tempo em que o movimento vibratório existir.

5. Da Produção e Propagação do Som

O som é o efeito audível produzido por corpos vibratórios. Se existe som, necessariamente existe vibração.

Segundo ALVARENGA, 1992-2009:

“O som é produzido pelo choque entre corpos rígidos (sólidos), fluidos (líquidos) ou elásticos (gases). Além de produzir o som, estes corpos podem também transportá-lo, ou seja, o som pode se propagar através deles, pela vibração das moléculas do meio”.

O mesmo corpo que produz som tem capacidade de conduzi-lo através da vibração de moléculas em forma de ondas. A vibração chega dessa forma ao ouvido e a informação é levada ao cérebro que a entende como som.

De acordo com WISNIK, 1999:

“... som é onda, os corpos vibram, essa vibração se transmite para a atmosfera sob a forma de uma propagação ondulatória, o nosso ouvido é capaz de captá-la e que o cérebro a interpreta, dando-lhe configurações e sentidos.”

Portanto, se existe som há vibração, que dependendo da intensidade pode ser sentida. Havendo alguma falha ou interrupção no processo que compreende a produção, propagação e/ou decodificação do som, o mesmo poderá não existir ou não ser percebido.

Embora o som seja assunto polêmico dentro da cultura surda, trata-se não de uma imposição, mas de uma opção àqueles que buscam respostas, e uma fonte de pesquisa aos que não se fazem alheios à cultura ouvinte e/ou o direito à informação.

6. Da Pesquisa De Campo Realizada

Ocorreu em abril de 2013 no Museu de Arte Moderna (MAM) o Evento Sencity, uma festa multissensorial que explora sentidos, tendo entre organizadores e participantes indivíduos surdos e ouvintes usuários da Língua Brasileira de Sinais, que interagiam entre si. No palco apresentações musicais ao vivo com intérprete de LIBRAS, além de dança e um DJ surdo.

Estrutura com piso vibrátil e música alta com graves reforçados para aumentar a vibração tanto no piso quanto paredes e propagação do som no ar.

Foi observado que a maior concentração frente ao palco era de pessoas ouvintes. Havia vários grupos de surdos, em sua maior parte juntamente com ouvintes utilizando-se da LIBRAS descontraídos *em conversa*.

Foi observada curiosidade tanto de ouvintes quanto não ouvintes pela vibração no piso e com relação a alguns pequenos alto-falantes ligados à música que vinha do palco, que estavam pendurados próximos a uma parede.

As pessoas encostavam o pequeno alto-falante na região da nuca para sentir a vibração amplificada. Porém, nos dois casos, ficou claro que se tratava de curiosidade momentânea, visto que perdiam o interesse rapidamente e prosseguiam em suas conversas.

Durante a apresentação da banda ao vivo que tocava músicas mais calmas com graves e vibrações mais moderadas houve maior dispersão por parte *dos surdos*.

Houve maior atenção durante a apresentação do DJ, momento em que a música ficou mais intensa com relação a graves e volume, aumentando a vibração que se propagava no ambiente.

7. Da Entrevista Realizada

Foram elaboradas questões referentes ao conceito e a percepção do som, sendo que os entrevistados tiveram total liberdade para dissertar sobre suas experiências e opiniões.

As entrevistas foram realizadas em Língua Brasileira de Sinais e gravadas em vídeo, para posteriormente serem traduzidas/interpretadas e transcritas em Língua Portuguesa.

Duas pessoas que nasceram com grau de surdez profunda foram entrevistadas, um homem com 27 anos de idade e uma mulher com 40 anos de idade. Os dois são usuários da Língua Brasileira de Sinais, nasceram e cresceram em família de ouvintes e convivem com amigos surdos e ouvintes.

O primeiro, um dos organizadores do evento Sencity, envolvido com some música desde criança, declarou durante a entrevista que sente a presença do som pela vibração tanto por materiais (chão, parede, etc.) como pelo ar, desde que sejam vibrações intensas e que consegue inclusive diferir sons como vários estilos musicais, que prefere eventos que tenha música, pois se sente mais “animado” com a vibração e acredita que a percepção do som é questão de atenção, costume, preferência e que o som é importante na vida do surdo.

A segunda entrevistada é pedagoga, não teve muito contato com som desde criança, declarou durante a entrevista que pouco percebe a presença de som, que tem dificuldade nessa percepção, com exceção a sons intensos com vibração forte, que sente a vibração por meios materiais e só em alguns casos através do ar, que se sente incomodada com a vibração e não acredita que o som é importante na vida do surdo.

Foi observado que o indivíduo surdo que tem contato e experiência com som desde cedo, sente-se relativamente confortável e seguro ao falar sobre o assunto. *Em contrapartida, indivíduos surdos que não têm ou pouco tiveram contato com som, apresentam-se visivelmente desconfortáveis em dissertar sobre o assunto, sendo que*

a maioria prefere não se manifestar, concluindo apenas que não gostam do som e da vibração que causa. Este fator dificultou bastante a pesquisa realizada.

Conclusão

Considerando as fontes, experiências e entrevistas, pôde-se observar que o indivíduo surdo em sua maioria tem percepção com relação à intensa vibração e a associa com som, contudo, poucos desenvolvem de fato a consciência que os levava a diferenciar o som por meio da vibração.

O indivíduo surdo que desde cedo mantém contato com som e música, consegue adquirir essa consciência sonora gradativamente, porém há uma questão de preferência, alguns se sentem incomodados com a vibração enquanto outros a recebem de forma agradável.

É importante observar de que forma som e vibração são apresentados ao indivíduo com surdez, tal qual sua faixa etária, pois uma pessoa que não se sente à vontade com algo, que se sente incomodada, não desenvolve interesse por aquele assunto, e mesmo ouvintes com o passar dos anos tornam-se mais vulneráveis e menos tolerantes a vibrações excessivas e sons intensos.

Tanto o surdo quanto o ouvinte tem direito a informação, contudo, prevalece o direito a liberdade de escolha e preferência, sendo que a cultura de um povo deve sempre ser respeitada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVRENGA, Luiz Gonzaga de. Breve tratado sobre o som e a música (Título atual da obra). Copyright. 1992-2009. Introdução a arte e a ciência da música (Título original). 1ª Edição: Gráfica de Goiás. CERNE. 1992. Brasil.

BARBOSA, Álvaro M. Edição digital de som: uma abordagem aos fundamentos da escultura sonora orientada para criadores. Universidade Católica Portuguesa. Escola das Artes. Som e Imagem, 1999.

NUCCI, Guilherme de Souza. Leis Penais e Processuais Penais Comentadas .3ª Edição. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2008.

SACKS, Oliver. Vendo vozes. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1990.

WISNIK, José Miguel. O som e o sentido: uma outra história das músicas. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

Artigos

SÁ, Nidia R. L. Dra. Os surdos, a música e a educação. Universidade Federal do Amazonas. Faculdade de Educação. Departamento de Teoria e Fundamentos

Fink, Regina. Ensinando música ao aluno surdo: perspectivas para a ação pedagógica inclusiva. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre. 2009.

Reportagem

Balada dos surdos – Profissão Repórter. Matéria pela TV Globo em 2010. Fonte: Site: www.culturaturda.net. Matéria: Vibração da Alma. Link: <http://culturaturda.net/2012/01/19/vibracao-da-alma/>

Filmes e Documentários

Adorável Professor (Mr. Hollan's Opus – 1995). Direção: Stephen Herek. A

Música e o Silêncio (Jenseits der Stille – 1996). Direção: Caroline Link.

Som e Fúria (Sound and Fury – 2001). Direção: Josh Aronson e Roger Weisberg.

ANEXOS

Entrevista

Pessoa 1

Homem, 27 anos – Profissão: Guia de Grupo Educação e Acessibilidade.

O que é som para você?

Tem todo tipo de som, por exemplo, na música tem a batida do some o ar vai levando, bate na parede, ou mesmo em local aberto, eu sinto o ritmo forte na pele, a batida que vai levando e eu recebo porque eu acho que tem som no ar.

Você percebe a presença do som? Como?

Eu percebo o som, a música. Por exemplo, tem vários tipos de ritmos na música, o rock tem vibração contínua da bateria e da guitarra e eu percebo que é rock, tem o hip hop que fala bastante na música da vida e várias coisas, junto com sons fracos e fortes, eu percebo na pele que é hip hop e tem diferença entre hip hop e rap. O rap fala rápido e a batida forte e fraco mistura com a fala rápida e eu sinto na pele a vibração diferente. O pagode e o samba também são diferentes, o pagode tem a batida mais calma, você percebe que é pagode, o samba é mais corrido, junto com marcação mais forte, depende da mistura do som, eu percebo as diferenças, tem diferentes ritmos e eu sinto na pele e sei que tem grupos diferentes.

Por que há surdos que se reúnem em balada com música?

Se os surdos se reúnem em lugar que não tem música fica desanimado, parado. Se for a lugar que tem música o surdo fica empolgado porque a música “empurra”, o surdo sente e fica alegre, às vezes dança, conversa junto e é gostoso, mesmo sentado sente a vibração, a “energia” não fica ruim, é uma “energia” boa, levanta.

Barulho na rua, como de carros, você percebe? Como?

Quando eu estou na rua junto com amigo surdo passeando ou no ponto esperando o ônibus, um carro passando não faz barulho ou faz pouco barulho, eu não percebo, mas tem carro que tem motor forte, que usa turbo, a gente percebe a vibração e sabe que o carro tem turbo. Tem carro que passa com o som alto, música com batida forte e o carro é fechado, o som fica lá dentro batendo e o carro vibra aumentando a vibração do lado de fora, eu percebo que aquele carro tem música. O ônibus quando passa o barulho é forte, eu percebo. Vários transportes, o helicóptero quando está descendo eu percebo o som forte, mas o surdo não escuta, sente que é forte. Eu não acho isso ruim, é gostoso.

Você já conversou com surdos que não percebem o som? O que eles pensam sobre o som?

Tem surdo que não percebe o som, fica focado na conversa, fica conversando e esquece tudo em volta. Eu gosto de ficar concentrado na conversa e mais nas sensações. As pessoas surdas se concentram mais na conversa do que nas sensações, então não percebem o som. Por exemplo, se eu estou conversando e passa um carro e faz barulho no escapamento e eu pergunto se a pessoa sentiu alguma coisa, ela diz que não viu, porque ela estava concentrada. Eu falo para ela olhar e prestar atenção, então ela espera, pensa e consegue sentir. Alguns surdos sentem, outros não sentem, mas é falta de costume só.

Como explicar o som para os surdos que não o percebem?

Alguns surdos não percebem o som por falta de conhecimento. Se tiver, por exemplo, contato com a música frequentemente e gostar de música, por exemplo, hip hop, samba, vários estilos, vai perceber a diferença. E vai perceber o som também, mas a maioria não conhece porque não tem interesse, não pesquisa sobre o assunto, só vai nos lugares de festa, não percebe o que é, só porque gosta de sentir, é normal.

O som é importante na vida do surdo? Por quê?

Em minha opinião, é muito importante existir som porque o som ajuda muito na informação. Por exemplo, se acontece algo sério com um barulho alto, o surdo sente e olha o que as outras pessoas estão fazendo, ele percebe algo e isso é muito importante. Tem surdo que acha que não é importante, porque ele não ouve, mas no mundo do ouvinte e do surdo o som é importante.

Entrevista

Pessoa 2

Mulher, 40 anos – Profissão: Pedagoga.

O que é som para você?

Eu não ouço nada, eu vejo e sinto que para ouvintes é importante, eles gostam de música, vários estilos, rock, sertanejo, consciência de cada um. Eu sei que tem sons diferentes, mas eu não ouço nada.

Você percebe a presença do som? Como?

Eu percebo sons fortes pela vibração, na casa, parede, no chão, eu sinto o som forte. Barulho forte de carros, motor quando estoura, eu percebo, conheço, eu sinto, mas quando acontece o barulho eu não gosto.

Por que há surdos que se reúnem em balada com música?

Em minha opinião, tem surdos que gostam de música, de carnaval, é outra cultura, consciência deles, eles estão acostumados com isso, eu não estou então eu não gosto.

Você percebe barulho de carro na rua? Como?

Quando acelera forte, quando as motos passam acelerando eu sinto vibração, sei que tem barulho, parece bem forte.

Você já conversou com surdos que não percebem o som? O que eles pensam sobre o som?

Eu tenho amigos surdos que tem dificuldade de perceber o som, que não gostam. Eu acho difícil, não ouço, pra mim não tem nada.

O som é importante na vida do surdo? Por quê?

O som não é importante, música, telefone, eu não ouço barulho nenhum, não adianta nada.

O USO DAS REDES SOCIAIS E BLOG COM ESTUDANTES SURDOS: EXPERIÊNCIA EM UM LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA DE UMA ESCOLA BILÍNGUE¹

Lia de Araújo Barbosa²

Autora

Ketilin Mayra Pedro

Orientadora da Pesquisa e docente do Centro de Ciências Humanas da Universidade do Sagrado Coração, Bauru/SP

RESUMO

O presente artigo é resultado de uma pesquisa junto a alunos surdos da rede pública de ensino no município de São Paulo, Escola Municipal de ensino Fundamental. A proposta surgiu diante da dificuldade de aproveitamento didático das aulas no laboratório de informática, entendidas e usadas pelos alunos como tempo- espaço para uso de redes sociais e para jogos aleatórios. A abordagem insere-se na problemática da inclusão digital de surdos bem como no uso de tecnologias com fins didático-pedagógicos. Criar um blog para socialização de textos produzidos por estudantes surdos de uma Escola Municipal de São Paulo Polo Bilíngue de ensino fundamental, localizada no Município de São Paulo. Analisar as formas de interação dos estudantes surdos do ensino fundamental nas redes sociais e num blog educacional que tem como finalidade a construção de textos narrativos de forma colaborativa. Usar de forma mais eficiente o laboratório de Informática como forma de contribuir para um aprimoramento da competência leitora e escritora dos educandos. Textos esses que se constituem instrumentos de análise da pesquisa junto com a observação do comportamento e também a aplicação de entrevista subjetiva. Para investigar os discursos dos docentes e discentes relativos ao processo de ensino e aprendizagem, desenvolvidos no espaço da sala de aula. Percebemos a mudança no comportamento dos estudantes no laboratório de informática educativa e nas demais disciplinas cursadas por eles. O processo de ensino e aprendizagem de informática educativa ocorreu de modo eficaz, pois para fazer o uso de blogs e redes sociais, é imprescindível que o estudante surdo se apodere da leitura e escrita como Língua Portuguesa L2 como segunda língua, e sempre atentando para o contexto real em que os sujeitos ativos do conhecimento se fazem presentes. Esse trabalho traz contribuições para a área da inclusão digital de surdos e instiga o desenvolvimento de novas pesquisas na área.

Palavras-chave: Inclusão. Surdez. Redes Sociais. Blogs.

¹Pesquisa desenvolvida junto ao curso de Especialização em Educação Especial com ênfase em Deficiência Auditiva, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Núcleo de Educação a Distância (NEaD), como exigência parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação Inclusiva.

² Professor (a) da Escola Municipal Ceu Emef Professora Cândida Dora Pino Pretini, da Diretoria Regional de Educação de São Mateus.

1 INTRODUÇÃO

No presente trabalho temos como objetivo a análise do uso das mídias no contexto educativo, tendo como suporte o uso de mídias por estudantes surdos, tais quais: *smartphones*, computadores, redes sociais e blogs para postagens e interações no laboratório de informática educativa de uma escola municipal de ensino fundamental, polo bilíngue, localizada no Município de São Paulo.

A ideia de fazer esta pesquisa se fez necessária porque percebemos que os estudantes chegavam ao laboratório de informática educativa, apenas com o objetivo de ir para as redes sociais ou para os jogos, não gostavam de fazer pesquisas ou sequer responder as atividades que eram propostas pela professora durante as aulas. A hipótese norteadora dessa pesquisa considera o fato de os estudantes não serem direcionados a um trabalho específico no laboratório, além disso, muitos professores não são capacitados para trabalhar adequadamente com as novas tecnologias, bem como, a falta de intérpretes no início do projeto prejudica a comunicação entre os professores e os estudantes surdos.

Diante disso, resolvemos conversar com os estudantes para que pudéssemos estabelecer um diálogo, como meio de encontrar uma maneira de melhorar a qualidade das aulas já que os estudantes não encontravam um sentido real para as mesmas. Para eles o laboratório de informática funcionava apenas como um espaço de lazer e diversão e não como um espaço educativo com regras, propostas e seriedade, como sendo parte ou extensão da sala de aula. Inicialmente, tivemos muita dificuldade em levá-los a compreender que para se aprender e gostar do laboratório de informática era necessário que o vissem aquele espaço como uma extensão da sala de aula.

Apresentamos aos estudantes um blog criado por nós e explicamos que este seria usado para hospedar os trabalhos realizados por eles, mostramos ainda outros blogs de outros professores da unidade educacional que também hospedavam produções realizadas por eles. Neste momento alguns estudantes demonstraram interesse, então aproveitamos para explicar qual seria a proposta de trabalho a ser realizada por eles.

Assim, entendemos que esta pesquisa se fará muito relevante, pois será uma forma de analisar a possibilidade de um trabalho eficiente com o uso das mídias e dos blogs no contexto educacional.

O presente artigo apresenta os resultados desse trabalho, sendo que inicialmente apresentamos uma breve discussão sobre o uso de tecnologias na educação e a inclusão digital e social de surdos, ressaltando como as mídias sociais podem interferir na produção de enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem de estudantes surdos. Em seguida apresentamos o percurso metodológico apresentado na pesquisa, os resultados e as estratégias que contribuíram para a elaboração do blog.

1.1 OBJETIVOS

Criar um blog para socialização de textos produzidos por estudantes surdos de uma Escola Municipal de São Paulo Polo Bilíngue de ensino fundamental, localizada no Município de São Paulo. Analisar as formas de interação dos estudantes surdos do ensino fundamental nas redes sociais e num blog educacional que tem como finalidade a construção de textos narrativos de forma colaborativa. Usar de forma mais eficiente o laboratório de Informática como forma de contribuir para um aprimoramento da competência leitora e escritora dos educandos.

2. REVISÃO DE LITERATURA

Vivemos atualmente em um contexto de interação entre as múltiplas linguagens, e isso nos faz pensar a necessidade de cada vez mais aprofundarmos os nossos conhecimentos em relação à linguagem da informação, ou mais especificamente, a internet e seus muitos recursos, que são amplamente disseminados na sociedade.

Como se verifica na contemporaneidade há uma grande explosão informacional, avanços em Ciência e Tecnologia, intenções de ampliar a capilaridade em rede e viabilizar o acesso às tecnologias de informação e comunicação, aos computadores e à internet de forma geral. (CORRADI, 2011, p.13)

A internet não funciona apenas como um meio que proporciona entretenimento e diversão, mas é um importante difusor de conhecimento. De modo que não podemos deixar de usufruir de todas as possibilidades de uso das mídias no contexto educacional. Sabemos que as mídias modernas – weblogs, sites, chats, entre outras – exercem grande fascínio, sobretudo nos jovens. Assim, fazer uso desses recursos na educação podem se constituir em uma maneira de melhorar a aprendizagem dentro e fora da sala de aula. Diante disso, surge a necessidade de propiciar recursos e materiais para o uso

estratégico das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) de modo inclusivo e acessível para que pessoas de diferentes condições sensoriais, linguísticas e motoras tenham uso e acesso a esses equipamentos e ambientes de maneira autônoma, aqui se entende autonomia como “a condição de domínio no ambiente físico, social [e digital], preservando ao máximo a privacidade, a dignidade, [a língua, as culturas e as identidades] das pessoas que a exercem”. (SASSAKI apud CORRADI, 2011, p.21).

Os profissionais da educação precisam estar atentos e sensíveis aos anseios dos educandos, como forma de avaliar o que pode ser feito e de que modo adequar sua prática pedagógica aos novos hábitos da sociedade moderna. Sociedade esta que pensa utiliza a tecnologia de maneira já eficiente, mas que em alguns casos precisam ser orientados, sobretudo os jovens e as crianças. Estes têm pleno domínio das ferramentas tecnológicas, ferramentas comunicacionais como *Facebook*, *Whatsapp*, já que fazem parte da “geração da tecnologia”, porém não fazem uso potencial dos recursos tecnológicos a favor da aprendizagem. Dessa maneira, é necessário que sejam orientados.

Cabe aos professores, e em especial aqueles que trabalham com estudantes surdos, encontrarem estratégias para inserir de maneira significativa a tecnologia no dia a dia em sala de aula, pois no atual momento em que vivemos as relações em sala de aula não mais se constituem apenas em um professor como transmissor do conhecimento e o estudante enquanto o receptor de um saber já previamente construído.

A problemática da participação social, inclusiva e digital dos surdos requer questionamentos e tomadas de atitude diante das possibilidades de aplicação de elementos de acessibilidade no ambiente digital, assim como uma análise crítica quanto às recomendações técnicas e ao aparato logístico que regulamenta esta questão. (CORRADI, 2011, p.25)

Diante disso, para que essa interação aconteça de forma eficiente é imprescindível formação específica para o professor, para que este possa ser um mediador nesse processo de aquisição e disseminação do conhecimento através da tecnologia.

Em Bisol, Breem e Valentini (2010) as autoras falam sobre a lei nº 10.436, de abril de 2002 que dispõe sobre o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como forma de comunicação e expressão das comunidades de pessoas surdas do país. Esta Lei foi um grande ganho para os direitos das pessoas surdas no Brasil porque veio garantir vários direitos aos surdos como: a presença de intérpretes

em salas de aula regulares, também nos serviços públicos básicos, o ensino de Libras além do atendimento em Libras.

Para o estudante surdo, a língua portuguesa escrita é um importante meio de comunicação, mas estes ainda sentem muitas dificuldades na sua aquisição, isso porque para o estudante surdo a conquista da língua portuguesa escrita é muito difícil. Porém, esta se faz necessária para que o estudante surdo consiga ampliar o seu conhecimento, como atesta Freire (2003) ao afirmar que o acesso dos surdos à informação digital é possível desde que estes dominem mesmo que modo parcial o português escrito.

De acordo com Marcuschi (2004, p. 27), os estudantes não podem passar à margem das inovações tecnológicas, “sob pena de não estar situada na nova realidade dos usos linguísticos”. Vivemos em uma sociedade interativa e o acesso às inovações tecnológicas é fundamental nessa nova dinâmica social, uma sociedade em rede com interconexões que representam, em todos os campos do conhecimento, fluxos de informação e conhecimento mediante “uma linguagem digital comum, na qual a informação é gerada, armazenada, recuperada, processada e transmitida”, afirma Castells (1999, p.50).

Trata-se de uma sociedade global em que todo o conhecimento está digitalizado em redes de informação e conhecimento, algo sem precedentes. Dessa maneira, os novos recursos das telecomunicações e a internet se tornaram os símbolos dessa sociedade interativa: da informação e do conhecimento, afetando todos os espaços de convivência e ampliando a socialização com novas tecnologias e eletrônicas informacionais.

Nesse sentido, a educação escolar não pode se abster das demandas para acesso e interação às dinâmicas da nova sociedade interativa, e como princípios para uma boa educação temos a equidade e inclusão, a inserção educacional nesses quadros precisa contemplar as especialidades de alguns estudantes, tal como a surdez.

a integração do aluno surdo no sistema regular de ensino, com o uso das diferentes formas de acesso à informação, deve ser entendida como um processo resultante da evolução histórica da educação especial, calcada nos direitos humanos, o que é uma tendência que vem se acentuando. Levando em conta que a meta atual da educação de portadores de deficiência auditiva, segundo o Ministério de Educação (2000), também passou a enfatizar os aspectos acadêmico, linguístico e tecnológico, as diretrizes que têm sido traçadas conduzem a novas formas de integração desse deficiente ao processo de formação educacional, usando os recursos tecnológicos disponibilizados aos demais estudantes. (VIEIRA; PACHECO, 2004, p. 7)

Retomamos aqui a capacitação do professor para o atendimento especializado do estudante com deficiência auditiva, bem como questões referentes aos métodos de

ensino e infraestrutura escolar que precisam ser repensados de modo que a escola e a torna-se sala de aulas acessíveis a esses estudantes.

Atualmente, o Bilinguismo é a forma mais difundida para o ensino de crianças surdas, considerando que o sistema de LIBRAS é principal forma de comunicação, embora, essa não seja única forma, é a partir dela que o indivíduo surdo passa a aprender a o idioma.

O uso de tecnologias e eletrônicas também é recorrente, como exemplo, vários *softwares* que podem oferecer apoio ao ensino de alunos deficientes, contribuindo também para a inclusão desses nas escolas convencionais.

O uso de imagens também é um recurso de comunicação entre o indivíduo surdo e o mundo, a partir da associação e significação de experiências vividas e a fixação e memorização de informação. Esse uso pode ser explorado no processo de aprendizado do estudante surdo, pois, desde muito cedo já está habituado a utilizar esse recurso, assim o estudante fica mais a vontade ao utilizar algo mais próximo de sua realidade.

Nesse sentido, considera-se o ambiente digital como potencializador da aplicação de elementos de acessibilidade para usuários surdos, em especial, principalmente nos processos de representação, tratamento, apresentação e distribuição de conteúdos informacionais que a LS, assim como as legendas em conteúdos audiovisuais. (CORRADI, 2011, p.123)

Os ambientes digitais ampliam de modo significativo as possibilidades de inclusão dos alunos com deficiência auditiva.

Não podemos negar que é um aspecto positivo, que após a inserção do computador na escola, a maioria dos alunos surdos teve a oportunidade de interagir com essa ferramenta no laboratório da escola. A introdução de novas tecnologias de informação e comunicação como a internet nas escolas potencializou os processos de produção de redes pessoais e coletivas, diante da inserção de novos elementos que propiciam caminhos criativos entre os pontos conectados. (COSTA, 2011, p.119)

Os espaços disponíveis na internet, por exemplo, propiciam aos surdos oportunidades de apropriação e uso da Língua Portuguesa escrita e, assim desenvolvem satisfatoriamente habilidades e competências que antes eram delegadas à escola. Outro aspecto importante nesses ambientes é a autonomia e o protagonismo que o deficiente auditivo pode ter, possibilita aos surdos uma independência quase que total em relação ao ouvinte. Como exemplo dessa apropriação, temos o uso de blogs.

Segundo Winer (2002), o primeiro blog foi também o primeiro website, este foi construído por Tim Bernes Lee que tinha como objetivo apresentar novos sites. Os blogs são ferramentas simples que podem ser usadas por todas as pessoas que entendam

um mínimo de tecnologia, por isso foi difundido com muita facilidade, o blog pode ser atualizado diariamente, e pode conter registros e situações diárias, do cotidiano de quem o escreve. Sendo estes classificados como diários pessoais, mais que tem um formato eletrônico, este é considerado um diário virtual porque apresenta algumas características como: relatos sobre a pessoa que o escreve, “sua família, seus gostos, atividades e sentimentos, crenças e tudo que for conversável.” (MARCUSCHI, 2004, p. 29).

Ainda segundo Marcuschi (2004), os aspectos essenciais da mídia virtual são centrados na escrita, e a tecnologia digital depende totalmente da escrita. A língua portuguesa escrita é considerada um importante meio de comunicação e de informação para o surdo, esta amplia e possibilita a negociação de sentidos possibilitando o acesso a conhecimento mais ampliado, porém sabemos que a aprendizagem da língua escrita pelo estudante surdo é muito complexa (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2002, p. 127).

A criação de espaços de socialização, de expressão para os surdos, como os blogs, é muito positiva e está atrelado ao conhecimento da língua portuguesa.

Os surdos apresentam em sua produção textual em Língua Portuguesa, supostas falhas ao fazer as ligações entre as palavras, segmentos, orações, períodos e parágrafos. No entanto, tais supostas falhas não tornam seus textos desprovidos de coerência, até porque, em termos teóricos, coesão e coerência são fenômenos linguísticos distintos, ainda que apresentem vínculos entre si. (DOMINGOS apud COSTA, 2011, p. 109).

Nesse sentido, vê-se que o acompanhamento especializado para o uso desses recursos pode favorecer ainda mais o desenvolvimento dos aprendizes surdos.

O professor do século XXI não pode ficar indiferente às exigências atuais, pois a função docente não é mais a de difundir conhecimentos, mas sim, a de incentivo para o aprender a pensar. Para isso ele deve capacitar-se tanto no aspecto computacional, ou seja, saber usar o computador e os diferentes softwares educacionais, como também, fazer interações do computador com os conteúdos a serem trabalhados e nas atividades que envolvem a disciplina, buscando selecionar informações necessárias para redimensionar a sua prática pedagógica. (MENDONÇA, apud COSTA, 2011, p.111)

Essa perspectiva inclui o atendimento de surdos na escola, na diversificação metodológica, respeito às especificidades e dificuldades desses estudantes na apropriação e uso dos conteúdos curriculares. É necessário que o professor de estudantes com necessidades educacionais especiais, construa sentido para a sua prática, seu modo de ser e de agir e suas concepções, sendo o norte precípuo desse sentido o desenvolvimento e capacitação de seus estudantes.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Universo da Pesquisa

Este trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa, que propôs a criação de um blog no qual os estudantes fizeram postagens de textos narrativos do gênero conto, textos estes que foram amplamente divulgados e comentados entre os autores, essa pesquisa não visa à constituição de respostas objetivas, mas sim compreensão do comportamento do grupo-alvo pesquisado, considerando suas particularidades e experiências individuais.

O universo da nossa pesquisa foi uma escola municipal localizada no Município de São Paulo, diretoria de educação de São Mateus, localizada na região do Parque São Rafael, São Mateus - São Paulo, a unidade educacional atende aproximadamente 800 estudantes, sendo que dentre estes cerca de 90 são surdos. Dentre esses 90 estudantes, surdos 30 estudam no ensino fundamental I em salas bilíngues e os demais estudam em salas regulares com a ajuda de intérpretes de libras. São participantes da pesquisa estudantes de 7 a 14 anos que tem deficiência auditiva ou que são surdos.

É importante apontar que esta pesquisa está vinculada ao Projeto Integrado de Pesquisa “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: política educacional, ações escolares e formação docente”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), UNESP, campus de Marília e cadastrada na Plataforma Brasil sob o nº 64353216.6.0000.5406, cujo parecer é de nº 1.939.831.

3.2 Participantes

Diante da proposta definida para o projeto de pesquisa, fez-se necessário traçar um breve perfil do público-alvo – participantes da pesquisa, para um melhor direcionamento e interação entre pesquisador e pesquisando, atrelados aos objetivos que se pretende alcançar para promover o relacionamento entre teoria e prática. Para tanto, as primeiras observações no ambiente escolar serviram para delimitar o público-alvo, que foram cinco estudantes surdos, matriculados no ciclo autoral, participantes do projeto de informática da Emef Cândida Dora Pino Pretini.

Vale ressaltar, que a escolha desses sujeitos se deu por atender a parâmetros que justificam os objetivos da investigação que é o conhecimento do uso das mídias sociais e em especial o blog nas aulas de informática educativa e os desafios e possibilidades à formação leitora e escritora.

3.3 Instrumentos

Através de um diário de bordo, fizemos os registros da participação dos estudantes surdos, em que observamos a frequência e atuação dos estudantes surdos envolvidos na pesquisa. Utilizamos também textos publicados no blog, para analisar os resultados das atividades desenvolvidas.

3.4 Procedimentos para a coleta e seleção de dados

Foram entrevistados cinco estudantes surdos do ciclo autoral do Ensino Fundamental II. Que estudam e participam dos projetos da referida escola, previamente selecionados de acordo com a temática abordada e com os interesses de estudo. O objetivo das entrevistas era obter informações acerca do uso das mídias sociais e dos blogs nas aulas de informática educativa com enfoque nos desafios e nas possibilidades que essas ferramentas oferecem à formação leitora e escritora dos educandos, bem como a publicação em redes sociais. As atividades foram realizadas através de leituras e reescritas de textos, durante a aplicação do projeto também fizemos gravações dos estudantes surdos que participaram das atividades na sala de leitura da referida unidade escolar, onde estes liam, histórias para estudantes surdos menores, que estudam na referida escola. A coleta e seleção de dados se deram através da observação dos estudantes no laboratório de informática educativa, avaliando o desempenho a o comportamento dos estudantes.

3.5 Procedimentos para análise de dados

A observação se realizou por meio do contato direto do investigador com o fenômeno observado (estudantes surdos nas aulas de informática educativa), com o objetivo de obter informações sobre a aplicabilidade dos recursos tecnológicos, digitação, releitura e divulgação no blog na realidade a ser investigada - aulas de informática educativa. Os dados foram coletados por meio das observações e foram organizados em quadros e que estes foram analisados com base no referencial teórico da

área. Utilizou-se de anotações no intuito de analisar a prática pedagógica dos professores de informática educativa e a formação leitora e escritora dos estudantes, identificando as relações entre a abordagem teórica subjacente às atividades didática propostas e desenvolvidas.

As observações, as atividades, os conhecimentos, as leituras, as produções e a reciprocidade das relações estabelecidas foram os pilares que nortearam a investigação da prática educativa na longa aventura que é a arte de educar.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Existe uma variedade de temas e assuntos que são tratados nos blogs hoje em dia, alguns servem para divulgar receitas, outros para divulgar notícias jornalística, estilo de vida, natureza meio ambiente, cinema, televisão, alguns contam histórias em quadrinhos, outros falam sobre esportes e política, este trabalho, o blog foi aplicado com objetivo pedagógico, ou seja, foi elaborado para divulgar os trabalhos realizados pelos estudantes da escola em questão. Considerando que as mídias na educação devem ser mais utilizadas como recurso metodológico do ensino, a partir do seu auxílio articular o debate dos diferentes conteúdos e temas que são significantes na atuação dos professores e na aprendizagem dos estudantes, essa diversificação também é usada para a promoção da inclusão educacional.

A inclusão educacional prevê a participação efetiva de alunos com necessidades especiais no ensino convencional, porém, exige que várias questões referentes aos métodos de ensino e infraestrutura escolar sejam repensadas, tornando a escola e a sala de aula acessíveis a esses alunos, sem que os mesmos tenham que se adaptar aos paradigmas de ensino, que em muitos casos, favorecem apenas os alunos ditos normais. (BAQUETA; BOSCARIOLI, 2011, p.1)

As escolas que aderiram ao Programa Mais Educação e incentivaram atividades de blog, telejornal no blog, jornal impresso na escola, além da aproximação com a realidade dos estudantes e da reflexão crítica sobre os meios de comunicação, pode ser eixo integrador da comunidade, formando cidadãos multiplicadores do conteúdo crítico acerca da mídia naquilo que condiz com a realidade em que estão inseridos. A utilização de mídias pode interferir positivamente no processo ensino aprendizagem levando a uma maior participação dos sujeitos envolvidos. Especialmente quando se utilizam do campo da Educomunicação para estabelecerem essas práticas.

Segundo Baqueta e Boscaroli (2011) o uso de tecnologias de informação em todas as áreas do conhecimento contribui para melhorar o conhecimento e a

aprendizagem do estudante surdo, nos *softwares* e aplicativos o estudante surdo consegue produzir com mais qualidade as atividades escolares, e isso serve como artifício para o desenvolvimento social e educacional do estudante, sendo este um ótimo recurso pedagógico, que utilizado junto com as metodologias de ensino poderá minimizar as limitações e favorecer as interações com os ouvintes.

Alguns recursos são utilizados para facilitar a comunicação e a aprendizagem do estudante surdo como a vídeo chamada, por exemplo, que possibilita o surdo se comunicar com um intérprete da Associação Portuguesa de surdos (<http://www.apsurdos.pt/>), solicitando os serviços que julgar necessário, sendo este totalmente gratuito. Existe também a *webcam* que propicia a chamada *on-line* como *Skype*, *Messenger*, e mais recentemente o *WhatsAps*. Ainda há os bates papos online, onde há a comunicação escrita da língua portuguesa, garantindo assim aquisição e aperfeiçoamento da L2.

Em relação aos estudantes surdos, na vivência e desenvolvimento do projeto, percebemos que os estudantes começaram a melhorar o seu desempenho nas aulas de informática educativa e também nas aulas de língua portuguesa L2, e ainda melhoram o desempenho nas atividades realizadas nas aulas de recuperação que acontecem no contra turno escolar. Nas entrevistas e observação fica claro que os estudantes surdos conseguiram se apropriar e entender os resultados das atividades desenvolvidas e a sua importância em sua jornada acadêmica.

Iniciamos a pesquisa conversando com os estudantes sobre como seria realizado o trabalho, como existem projetos no contraturno escolar, escolhemos alguns estudantes que tinham interesse em participar do projeto e que posteriormente pudessem participar da pesquisa.

No primeiro momento formamos as turmas para o atendimento nos períodos contraturno (do estudante). Logo após, fizemos o levantamento de interesses (assuntos, temas, fatos, fenômenos, que os estudantes gostariam de estudar ou pesquisar). Através de explicações e sempre com a ajuda da intérprete, os estudantes fizeram pesquisa na internet para entender o que são blogs e para que se destine. Depois que realizaram as pesquisas os estudantes começaram a usar os computadores para aprender melhor e conhecer o seu funcionamento, aprendendo a usar o Power Point, o Microsoft Word, o *Audacity*, e o *Movie Maker*, posteriormente começaram a escrever no programa Word, textos que antes haviam sido lidos e estudados nas aulas de leitura.

Nas aulas de leitura os estudantes surdos além de realizarem a leitura para o seu aprendizado também liam para os estudantes menores, pois estes participavam como monitores de leitura também. A digitação dos textos que foram escritos pelos estudantes foi realizada no programa Microsoft Word, e depois que eram feitas as correções os estudantes faziam as postagens no blog. As atividades eram realizadas de forma intercalada, um dia os estudantes faziam leitura e digitações outro dia faziam pesquisas e assistiam vídeos. Fazemos também gravações das atividades realizadas pelos estudantes durante a realização do projeto. Cada estudante criou o seu blog e após a criação postaram os textos que foram produzidos durante as aulas. No final os estudantes fizeram as postagens de todas as atividades realizadas no blog da escola.

Após a finalização do projeto a pesquisadora realizou entrevistas com os estudantes para saber o que tinham achado do projeto. As perguntas foram iguais para todos eles. Realizamos as seguintes perguntas: Porque você decidiu participar do projeto aluno monitor? Ele contribuiu para a sua formação? Está contribuindo para melhorar o seu desempenho durante as demais aulas? O Quadro 1 apresenta as respostas obtidas.

Quadro 1 – Respostas dos estudantes participantes

Estudante 1
“Quando comecei no projeto achava que ia apenas ajudar os outros estudantes surdos na sala de informática, mais quando a professora propôs que eu fizesse leitura de textos e depois o escrevesse, fiquei meio sem entender, porém, quando a professora explicou entendi que era para não somente ajudar os pequenos mais também fazer lições, achei difícil no começo e pensei em desistir, mais a minha mãe disse deveria continuar, para aprender mais e ficar mais esperto. Depois comecei a gostar e fui falando para os amigos que começaram a procurar a professora e disse que eles podiam vir também, achei bom porque assim teria mais amigos para conversar (Libras), pois os outros estudantes (ouvintes) difíceis, não entendem a gente. Quando leio para os pequenos é bom valoriza, eles começam a entender que também poderão aprender quando crescerem. Depois a gente digita no computador muito bom, vê nosso esforço, valoriza, gostei muito”.
Estudante 2
“Concordo com ele professora agora eu sou aluno monitor de informática, tenho crachá e posso ajudar os pequenos muito bom, mesmo que é difícil comunicar com eles, pois os pequenos não sabem libras, difícil entender português, mais a intérprete ajudar muito. Usar <i>WhatsAps</i> é bom podemos escrever para os amigos e aqui na escola tem <i>wifi</i> , fácil comunicar amigos. O grupo contribuir para tirar dúvidas e conversar professora ajuda a aprender mais”.
Estudante 3

“Ah quando professora disse que era para ajudar os pequenos fiquei contente, porque consegui mostrar o que aprendi pela manhã com a professora Simone, legal poder contar pequenos, escrever no blog legal mostrar que estamos aprendendo. Está ajudando muito, pois nas aulas de ciências a professora também usar o *WhatsAps*, ajuda muito entender a matéria de ciências que é muito difícil.”

Estudante 4

“Gosto de ajudar pequenos, agora ser aluno monitor muito bom, ajudo professora a ensinar alunos e ainda consigo usar computador na escola, posso fazer os trabalhos e depois ainda posso postar blog da escola muito bom”.

Estudante 5

“Minha prima veio para a escola para fazer o projeto de leitura e informática, ela falou que era legal porque aprendia bastante coisa e que a professora deixava usar o computador, fiquei com vontade de ir, mais vergonha de pedir professora, quando professora veio falar do projeto comecei a pular de felicidade, ia ajudar os pequenos e ainda aprender usar computador muito bom, comecei a ajudar professora a ela disse que ia fazer blog, escrever blog, não entendi, mais depois que ela junto com a intérprete explicou achei bom, gravamos as histórias que lemos na sala de leitura com a professora da sala de leitura e depois colocamos no blog, legal as pessoas conseguem entender um pouco e valoriza mais, surdo inteligente, aprende”.

Fonte: Elaboração Própria.

Este trabalho corrobora a perspectiva da inovação das práticas educacionais para a inclusão de estudantes surdos. O uso de recursos como o computador e suas interfaces, bem como o acesso à internet dinamizam o desenvolvimento de habilidades e ampliam os espaços de partilha para os alunos.

Costa (2011) em seu artigo deixa claro que a internet propicia aos estudantes surdos, uma interação com o mundo, e que normalmente é usada como espaço atrativo, sendo dotado de vários recursos visuais, que vem com animações e imagens com sinais gráficos, e através desse meio, tornam-se mais fácil a sua compreensão, os resultados apresentados mostraram que a comunicação com a língua de sinais, favorece uma língua espaço-visual. Sendo que este é um tipo de comunicação fundamental para minimizar e muitas vezes superar as necessidades educativas especiais dos surdos. (SANTAROSA; LARA, 1997).

Nessa perspectiva, a internet contribui muito e é considerada uma das mais importantes criações dos últimos tempos, podendo ampliar a forma de aprender e de ensinar (VIANNA, 2001). Sabemos que a internet ainda minimiza a distância que existe entre os surdos e os ouvintes, e ainda dispensa a necessidade de intérpretes. Outra vantagem, pois os internautas utilizam os bate-papos como uma escrita rápida, abreviada, e ainda dispensa os conectivos e artigos, já que para os estudantes surdos esta é comum em suas escritas. Assim o uso do blog contribui para os estudantes surdos

poderem publicar os seus relatos e poderem se comunicar com outras pessoas de maneira dinâmica e pedagógica.

Se pensarmos que nenhum indivíduo é considerado totalmente formado, pois que somos indivíduos em constante formação, sabemos que existe uma velocidade muito grande das transformações de todas as coisas e em especial o meio tecnológico que traz a cada momento novidades, isso resulta em uma necessidade contínua e permanente de estudos para garantir e novos conhecimentos. Existem muitas formas de ensino que são baseadas não somente na memorização e na repetição, mas formas eficientes que garantem ao indivíduo uma formação eficiente e plugado com as necessidades da sociedade atual, que sejam capazes de despertar a motivação dos estudantes surdos. As tecnologias digitais favorecem esse conhecimento.

Conhecimento pressupõe a capacidade de interpretar a informação, cruzar várias informações para elaborar teorias. Dessa forma, pode-se compreender o mundo, interferir sobre e, conseqüentemente, produzir novos conhecimentos, as tecnologias digitais são importantes, mais é preciso que o professor incentive os estudantes a usá-la de forma transformadora para garantir a aquisição de conhecimentos reais, e assim possam ter uma transformação significativa para que consiga transformar a informação em conhecimentos.

Quando falamos em escola, tornam-se necessário que ela assuma novos papéis, as tecnologias digitais fornecem importantes benefícios na sociedade e a forma de utilizar as tecnologias deve ser pensada como muito importante, pois é imprescindível discutir a respeito do seu uso na sociedade, pois é preciso ser crítico e ensinar o estudante a pensar de forma crítica. Além de ser extremamente importante avaliar e reconhecer quanto o uso da tecnologia pode trazer benefícios à sociedade, além de benefício a educação, para se garantir a contribuição de uma educação tecnológica de qualidade que atenda aos interesses da comunidade sempre pensando no que se pretende alcançar, qual é o objetivo quando se insere a tecnologia no cotidiano escolar e na vida como um todo em cada local, em cada unidade escolar, ou na cidade. Para se usar a tecnologia da melhor forma possível é necessário o apoio em relação aos processos de ensino e aprendizagem.

Plugados, docentes e discentes interagem numa relação de aprendizagem em que ambos são sujeitos e objeto do processo, ou seja, o professor ensina e aprende com os seus alunos no mesmo universo virtual. O estudo não fica, portanto, restrito ao tempo escolar, pois o professor instiga os alunos a estudar mais, propondo desafios e exercícios. Através da tecnologia o aluno pesquisa e descobre o que precisa. Depois entra o professor, para ajudá-lo a

entender as informações e aplicá-lo em sua formação. (DOMINGOS, 2008, p. 61-62)

Uma das características mais notáveis e marcantes da introdução e do uso dos computadores pessoais no campo da educação é a possibilidade do estudante desenvolver sua autonomia intelectual, e ao mesmo tempo torna-se menos dependente do professor como fonte provedora e centralizadora de informação. Tal característica, ao contrário de ser alteração simples ou superficial na relação professor-aluno e nas concepções de ensino e de aprendizagem, rompe com o currículo tradicional, pois o estudante que tem deficiência auditiva apresenta uma dificuldade maior em entender alguns conceitos da língua portuguesa, pois estes a tem como L2, assim sendo torna-se imprescindível flexibilizar as atividades para que estas se tornem significativas para estes estudantes.

Para Seymour Papert (2008), o método de aprendizagem baseada na aprovação de uma autoridade previamente estabelecida cai por terra com a implementação dos computadores pessoais no campo educacional. À precariedade do modelo ibérico de ensino, verborrágico, instrucionista, bacharelesco, beletrista e retórico centrado apenas no letramento e na palavra impressa impõem-se um modo de conhecer disponibilizado pelas novas mídias, fundado na negociação, no interesse e na colaboração. O estudante torna-se sujeito no processo de aprendizagem e não, mero objeto.

Sendo no âmbito educacional, o uso do blog pode potencializar processos de colaboração, o exercício da expressão criadora, a valorização da produção com significado social, a autoria e o protagonismo juvenil. Possibilita a postura autoral na internet por meio de publicação de conteúdos.

Os registros obtidos a partir dos textos publicados no blog demonstraram a autonomia dos estudantes surdos ao usar de forma criativa os recursos do computador, eles demonstraram interesse em realizar todos os registros que foram solicitados, fazendo as publicações com autonomia e as revisões que foram sugeridas.

Através da *internet* os surdos vêm se apropriando da escrita da Língua Portuguesa e desenvolvendo com sucesso o papel que até agora foi delegado à escola. O que se tem hoje, em termos tecnológicos, é algo que possibilita aos surdos uma independência quase que total em relação ao ouvinte. Esta é uma característica extremamente positiva para os surdos, uma vez que diminui a sua dependência em relação ao ouvinte, começando a desenvolver de forma determinada, os ditames de sua própria consciência. (COSTA, 2011, p.10)

Essa perspectiva se confirma a partir das análises das respostas dos estudantes e das fontes pesquisadas, o uso das mídias sociais e das tecnologias é de extrema importância para os estudantes surdos, contribui para a formação dos estudantes surdos e para desenvolver o protagonismo juvenil nestes jovens. Como a informática educativa está inserida na grade curricular dos estudantes garantirá que estes continuem desenvolvendo a aprendizagem significativa.

Segundo Moran (2014), os blogs permitem que os estudantes expressem e tornem suas ideias e pesquisas visíveis, permitindo uma dimensão significativa para os trabalhos e pesquisas acadêmicas. Sabendo que os blogs podem abrir espaços que consolidam e oferecem novos papéis aos estudantes e professores aperfeiçoando e valorizando o processo de ensino aprendizagem. Os blogs ainda podem registrar as concepções dos projetos e detalha todas as suas fases, permitindo o processo de interdisciplinaridade. Os blogs ainda permitem aprender, pesquisar e publicar resultados, e ainda permitem que professores possam se comunicar diretamente com os estudantes, permite ainda fazer questionários, perguntas, por grupos e por classes, permitindo um melhor processo de ensino aprendizagem. Sendo muito importantes para avaliar todo o percurso realizado pelos estudantes em várias áreas do conhecimento. Neste projeto o uso do blog contribuiu para melhorar a interação dos estudantes surdos no laboratório de informática educativa da escola estudada.

Moran (2013) afirma que as tecnologias digitais, favorecem a comunicação e a divulgação em rede, os ambientes virtuais de aprendizagem de acesso gratuitos como os blogs, permitem que os estudantes se expressem e sejam protagonistas dos seus processos de aprendizagem. Ocorre à combinação dos ambientes mais formais com os ambientes informais, que acontecem de forma integrada, e nos permite uma organização necessária de processos em que se permite a flexibilidade e adaptação dos estudantes.

Assim os estudantes surdos utilizam os recursos tecnológicos como meio de diversão, para conversar com os amigos, jogos e para desenvolver o seu potencial cognitivo, ampliando as possibilidades de comunicação e trocas, processos fundamentais para o desenvolvimento humano como um todo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo o homem um ser social, a linguagem é inerente e a sua aquisição pelo estudante surdo um ganho e a ele e instrumento de interação entre as múltiplas aprendizagens. Nesse sentido, Freire (1996), sinaliza que é imprescindível que haja um pensar crítico sobre a ação desenvolvida em sala de aula, pois sem essa postura a teoria tornar-se apenas discurso e a prática uma reprodução de saberes alienados, desprovidos de questionamentos.

Diante disso e tendo em vista os resultados da pesquisa aqui apresentada, considera-se que o processo de ensino e aprendizagem só ocorrerá de modo verdadeiro e eficaz quando for fomentado no contexto real em que os sujeitos ativos do conhecimento se fazem presentes. Assim, estudante e professor, a teoria e a prática, a leitura e a produção textual, as mídias e a educação, as redes sociais e a sua aplicabilidade no contexto escolar e na vida dos estudantes surdos devem estar intimamente relacionadas por meio de uma prática educativa significativa, em que o professor deve ser o mediador, motivador, ou seja, a ponte interlocutora entre os saberes sistemáticos e assistemáticos que se processam no espaço de sala de aula através da interação.

Contudo, reconhecemos os limites dessa pesquisa diante da importância da temática abordada, os resultados aqui expostos contribuem para a literatura especializada e, mesmo assim, novos trabalhos e o maior aprofundamento dessa proposta serão pertinentes para consolidação de ações mais efetivas frente à problemática da participação social, inclusiva e digital dos surdos.

Portanto, essa pesquisa não se dá por encerrada quanto às questões que nortearam esse trabalho, pois, o processo de ensino-aprendizagem de uma narrativa, das mídias sociais e a interação do estudante surdo é amplo e abarca uma série de questões suscetíveis de investigações. A intenção é que este estudo sirva como instrumento fomentador de reflexões por parte de educadores e de todos aqueles que se encontram envolvidos com o processo educacional como um todo, a fim de aguçar o pensamento crítico sobre a concepção do uso das mídias sociais, sobre a utilização de metodologias mais adequadas à prática educativa e, em especial, sobre o uso dos blogs, como instrumento facilitador da formação leitora e escritora dos estudantes surdos, já que a sala de aula é sem dúvida o solo fértil que faz germinar a interação e a motivação entre docente, discente e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BAQUETA, J. JEFERSON; BOSCARIOLI, CLODIS. **Uma Discussão Sobre o Papel das Tecnologias no Ensino Aprendizagem de Alunos Surdos**, disponível em: http://www.inf.unioeste.br/enined/anais/artigos_enined/A15.pdf - acesso em 17 de março de 2017 as 11h20.

BISOL, C. A.; BREMM, E. S.; VALENTINI, C. B. **Blogs de adolescentes surdos: escrita e construção de sentido. Psicol. Esc. Educ. (Impr.)** [online]. 2010, vol.14, n.2, pp. 291-299.

CAPOVILLA, FERNANDO. C.; CAPOVILLA, A. S. **Educação da criança surda: o bilinguismo e o desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética.** Revista Brasileira de Educação Especial, 8(2), 127-156, 2002.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CORRADI, J. A. M. **Acessibilidade em ambientes informacionais. Uma questão de diferença.** São Paulo: Editora Unesp, 2011.

COSTA, M. S. O. **Os benefícios da informática na educação dos surdos.** Revista Momento, Rio Grande, 20 (1): 101-122, 2011.

DOMINGOS, Franz Kafka. **A realidade virtual como suporte ao ensino da língua Portuguesa para surdos profundos: o MSN (SIP) e o Celular (SMS).** 2008. 83f. Monografia (Especialização em educação Inclusiva) Universidade Estadual do Ceará-UECE- Fortaleza- Ceará. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 26ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

MARCUSCHI, Luis Antônio. **Gêneros Textuais Emergentes no contexto da tecnologia Digital.** In: MARCUSCHI, Luis Antônio, XAVIER, Antônio Carlos.Org. **Hipertexto e Gêneros Digitais – Novas formas de construção de sentidos.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2004.

SANTAROSA, Lucila Maria Costa; LARA, Alvina Themis S. **Telemática: Um novo canal de comunicação para deficientes auditivos.** Revista Integração. Ano7, nº 18. Brasília, 1997.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática.** Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008. p. 25.

VIEIRA, E. M. F., PACHECO, R. C. dos S. **O enfoque cognitivo e o uso das tecnologias de informação em situação de limitação sensorial.** *Cad. EBAPÉ.BR* [online]. 2004, vol.2, n.2, pp.01-10. ISSN 1679-3951. <http://dx.doi.org/10.1590/S1679-39512004000200006>.

VIANNA, Ilca Oliveira. **Metodologia do trabalho científico: um enfoque didático da produção científica.** São Paulo: EPU, 2001.

WINER, D. The History of Weblogs. 2002. Disponível em <http://oldweblogscomblog.scripting.com/historyOfWeblogs>. Acesso em 10 mar. 2017.

APÊNDICE

Entrevista realizada com os estudantes surdos

Estou desenvolvendo um artigo, cujo tema será “O uso das redes sociais e do blog com estudantes surdos no Laboratório de Informática de uma Escola Bilíngue”, para saber como os estudantes surdos sutilizam o computador e interage nas redes sociais.

1. Que tipo de atividade você gosta de fazer e produzir no laboratório de informática educativa?
2. Quando você usa as mídias sociais, você entende o que esta fazendo, sabe qual e a sua finalidade você acha difícil? Explique?
3. Você compreende as atividades que são trabalhadas pelo professor (a) nas aulas de informática educativa?
4. Quais os temas mais utilizados nas aulas de informática educativa?
5. Em sua opinião qual a importância do uso dos blogs no laboratório de informativa educativa?

Agradecemos sua contribuição. Obrigada!

LIA DE ARAÚJO BARBOSA - Bióloga, Pedagoga, Psicopedagoga, Especialista em Educação Especial com ênfase em Deficiência Auditiva, Pós Lato Sensu Educação Ambiental, Pós Lato Sensu Ambiente/ Solo/ Poluição/Urbanização, Pós Lato Sensu Metodologia, Pós Lato Sensu Análises Clínica/ Patologia. Atua como Professora de Apoio e Acompanhamento em Inclusão (PAAI) na Diretoria Regional de Educação São Mateus, tendo como foco a perspectiva de eliminação de barreiras para a garantia do aprendizado dos estudantes público da Educação Especial. É professora na rede pública municipal de São Paulo desde 2009.

A PSICOMOTRICIDADE NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ARTICULAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL E SALA REGULAR

Rosângela Barbosa Xavier

Trabalho de conclusão de curso na especialização em psicomotricidade apresentado a universidade FMU como exigência para conclusão de curso.

RESUMO

Por muito tempo pesquisas discutem como incluir uma criança com deficiência intelectual na sala regular, porém essa discussão vem caminhando e se preocupando em como, incluir e principalmente ensinar todos os educandos de acordo com as suas especificidades, sendo uma delas as dificuldades intelectuais. Um dos caminhos sugeridos são metodologias e estratégias que atendam às necessidades específicas desses educandos. Sendo assim, julga-se serem importantes novas pesquisas que apontem caminhos e estratégias facilitadoras desse processo de ensino e da aprendizagem e que a escola pense em um currículo como proposta integrada e não trabalhe a inclusão de forma isolada. Desta forma, o presente trabalho tem por objetivo discutir a aplicação da psicomotricidade como apoio as ações pedagógicas e metodológicas como estratégias que atendam as necessidades específicas dos alunos com deficiência intelectual como também contribuam no desenvolvimento dos alunos com algum tipo de dificuldade de aprendizagem visando o desenvolvimento dos potenciais de maneira integrada.

Palavras chaves: deficiência intelectual, psicomotricidade, sala recursos multifuncional, sala regular, práticas pedagógicas.

ABSTRACT

For a long time researches discuss how to include a child with intellectual disability in the regular classroom, but this discussion has been moving and worrying about how to include and

Rosângela Barbosa Xavier

mainly teach all learners according to their specifics, one of them being intellectual difficulties. One of the suggested ways are methodologies and strategies that meet the specific needs of these learners. Thus, it is believed that new research is important to point out ways and strategies that facilitate this process of teaching and learning and that the school thinks of a curriculum as an integrated proposal and does not work inclusion alone. In this way, the present work aims to discuss the application of psychomotricity as support pedagogical and methodological actions as strategies that meet the specific needs of students with intellectual disabilities as well as contribute to the development of students with some type of learning difficulties aimed at the development two powers in an integrated way.

Key words: intellectual disability, psychomotricity, room multifunctional resources, regular room, pedagogical practices.

1. Introdução

A presente pesquisa visa abordar a Psicomotricidade como estratégia de ensino contribuindo na inclusão do aluno com deficiência intelectual e também pensando que poderá contribuir para o desenvolvimento das dificuldades de aprendizagem de todos os alunos “porque toda criança seja ela com ou sem deficiência é capaz de modificar-se”¹.

Escolheu-se como público as crianças com deficiência intelectual do ensino regular da prefeitura de São Paulo visando nortear novas reflexões a fim de contribuir na construção de um novo olhar para a educação inclusiva, atento às habilidades, às potencialidades e aos limites de cada educando utilizando-se da educação psicomotora como possibilidade e práticas pedagógicas de ensino para favorecer o desenvolvimento integral desse indivíduo².

Sugere-se nessa proposta de intervenção psicomotora um trabalho de parceria entre o professor da sala de recursos multifuncional, responsável pelo atendimento educacional especializado cujo trabalho voltado para o aluno com deficiência intelectual se caracteriza essencialmente pela realização de ações específicas sobre os mecanismos de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos e os professores da sala regular, juntos traçar ações pedagógicas a fim de amenizar as dificuldades e desenvolver os potenciais trazidos pelas crianças ao chegar à escola conforme nos aponta³.

Nessa articulação entre o professor de sala de recursos e o professor do ensino regular a intervenção do ensino psicomotor como práticas pedagógicas de ensino poderá contribuir na amenização dos desafios encontrados para incluir o aluno com deficiência em atividades com os alunos sem deficiência onde muitos questionamentos são encontrados pela educação inclusiva

como, o que esses alunos precisam/ podem aprender? O que a escola e nós, os professores, podemos/precisamos lhes ensinar? Como efetivar, na prática institucionalizada de educação escolar, ações que contribuam para a participação e o desenvolvimento desses alunos, que respeitem suas especificidades e o que, de forma singular, contingencia o desenvolvimento de cada um⁴

A Psicomotricidade como ciência, é entendida como o campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências recíprocas e sistêmicas entre o psiquismo e o corpo, e, entre o psiquismo e a motricidade, emergentes da personalidade total, singular e evolutiva que caracteriza o ser humano, nas suas múltiplas e complexas manifestações biopsicossociais, afectivo - emocionais e psicossociocognitivas.⁵

A intervenção educacional ou reabilitacional mediatizada pela psicomotricidade deve visar à facilitação da tomada de consciência do corpo e das suas diferentes partes no espaço e no tempo, enfocando a descentração e a flexibilidade das relações entre posições e pontos de referência, pondo em destaque as funções psíquicas de atenção, de percepção, de imagem, de memória, de processamento simultâneo e sequencial de dados internos e externos, de simbolização, de expressividade estética e artística, e o seu primado não pode ser terminal, periférico, físico ou puramente motor, tem de ser, por retroação e por proação, eminentemente representacional, central e psíquico.⁶

Sendo assim o presente artigo tem por objetivo elencar possíveis definições que sobre a psicomotricidade e a deficiência intelectual, trará uma breve apresentação sobre o que é o atendimento educacional especializado e a função do professor do AEE articulado ao trabalho do professor da sala regular a fim de traçar direcionamento pedagógico que defina a efetiva e educação escolar articulando o trabalho da sala de recursos multifuncional à sala regular em seguida o artigo tratará dos desafios encontrados pela pelas escolas no para inclusão dos alunos com deficiência intelectual e por fim trazer a reflexão da contribuição da psicomotricidade como suporte as práticas pedagógicas no desenvolvimento das potencialidades das crianças com deficiência intelectual.

Realizamos uma pesquisa bibliográfica acerca do tema, fazendo uma prévia sobre as contribuições da psicomotricidade para um ensino de uma forma geral e quais benefícios trariam para a criança com deficiência e sem deficiência. Consultou se referências sobre a educação inclusiva, elencamos os desafios encontrados para ensinar o aluno com deficiência intelectual, após essas discussões pensou-se quem seria o responsável por traçar um plano para execução dessa estratégia, para isso foi necessário um estudo sobre a sala de recursos multifuncional e o Atendimento Educacional Especializado. Sendo assim, sugeriu-se que o professor da sala de recursos multifuncional responsável por planejar ações e estratégias para potencializar a habilidade desse aluno seria o principal mediador e por fim articularia essas estratégias junto com os professores da sala regular.

2.A Psicomotricidade

Buscando uma definição para psicomotricidade, encontramos em Fonseca ao abordar uma breve revisão bibliográfica sobre a evolução do conceito da Psicomotricidade esse breve comentário é estuda a significação do corpo ao longo da civilização humana.⁷

Acrescenta que a psicomotricidade é hoje concedida como a integração superior da motricidade, produto de uma relação entre criança e o meio, e tem instrumento privilegiado por meio da qual a consciência se forma e materializa se.⁸

Gonçalves elenca vários conceitos definindo psicomotricidade como ciência que estuda o indivíduo por meio do seu movimento que exprime, em sua realização, aspectos motores, afetivos, cognitivos resultados da realização do sujeito com seu meio. Por final acrescenta que a psicomotricidade tem por objetivo enxergar o ser humano em sua totalidade, nunca separando do corpo (cinestésico), o sujeito relacional e a afetividade.⁹

A psicomotricidade utiliza-se de bases psicomotoras para melhor compreender o processo de aquisição do conhecimento. Gonçalves explica que Fonseca agrupou algumas bases psicomotoras facilitando o estudo e o entendimento desse complexo sistema cerebral estabelecendo tempo e modo em que a criança está apta a integralizar e a otimizar cada uma dessas bases que estruturam o desenvolvimento humano. A primeira unidade funcional é composta pela tonicidade e equilíbrio, que corresponde a persistência motora, é a unidade de alerta e de atenção. Já a segunda unidade funcional é composta pela noção de corpo, lateralização e estruturação espaço temporal, que constituem as memórias corporais, unidades de recepção, de integração, de codificação e de processamento sensorial. Por fim, a terceira unidade funcional que é composta pelas praxias global e distal, que corresponde a capacidade de relacionar ações globais mais refinadas, unidade de execução motora, de planificação e autorregulação¹⁰.

3.A criança com deficiência intelectual.

Buscando uma melhor definição para pessoa com deficiência encontramos na portaria nº 8.764, de 23/12/2016 - regulamenta o decreto nº 57.379/2016 - institui no sistema do ensino a política paulistana de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva a seguinte definição “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física,

intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. Essa mesma portaria apresenta a seguinte classificação para pessoa com deficiência intelectual, "caracteriza-se por alterações, significativas, tanto no desenvolvimento intelectual como na conduta adaptativa, em pelo menos duas áreas de habilidades, práticas sociais e conceituais como: comunicação, autocuidado, vida no lar, adaptação social, saúde e segurança, usam de recursos da comunidade, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho".¹¹

Muitas discussões são feitas a fim de compreender como deve ser atendido o aluno com deficiência intelectual na rede escolar, Moscardini aponta que a discussão, da escolarização do aluno com deficiência intelectual passa pela organização de práticas de ensino que contemplem a oferta de uma educação para a cidadania, deixando em evidencia o papel da escola enquanto uma instituição social que deve viabilizar a inserção cultural de todos os sujeitos que se encontram sobre a sua responsabilidade, rediscutindo as iniciativas voltadas para a educação da criança com deficiência, uma vez que se baseiam em um ensino orientado para a produção de um padrão didático que reforça práticas enfatizadoras que acabam por viabilizar a esses indivíduos a experimentação de novas realidades.¹²

Como podemos ver a perspectiva de uma educação inclusiva ainda está em construção, faz se necessário dar continuidade às discussões acerca da inclusão das crianças com deficiência intelectual centrando nas novas práticas pedagógicas que devem contemplar com êxito as necessidades específicas desses alunos, e que os órgãos públicos garantam e disponibilize verbas para a contratação de profissional especializado e a compra de materiais específicos.

4.O Atendimento Educacional Especializado ao aluno com deficiência intelectual nas salas de recursos da cidade de São Paulo

Considera-se Atendimento Educacional Especializado – AEE o conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados institucionalmente, prestado em caráter complementar ou suplementar às atividades escolares, destinado ao público-alvo da Educação Especial que dele necessite. O AEE terá como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras existentes no processo de escolarização e desenvolvimento dos educandos, considerando as suas necessidades específicas e

assegurando a sua participação plena e efetiva nas atividades escolares. A oferta do AEE será realizada, de maneira articulada, pelos educadores da unidade educacional e pelos professores responsáveis pelo AEE. Será oferecido em diferentes tempos e espaços educativos, sob as seguintes formas: no contraturno, por meio de trabalho itinerante e por meio de trabalho colaborativo. É assegurado o AEE às crianças matriculadas em Centros de Educação Infantil – CEIs, Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs e Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEIs. Na Educação de Jovens e Adultos – EJA, a Educação Especial atuará nas unidades educacionais e espaços educativos a fim de possibilitar a ampliação de oportunidades de escolarização, a formação para inserção no mundo do trabalho, a autonomia e a plena participação social. Na EJA, a oferta e a organização do AEE serão condizentes com os interesses, necessidades e especificidades desses grupos etários. O trabalho dos professores das classes e turmas da EJA deverá ser articulado com o trabalho dos professores do AEE no que diz respeito à elaboração de estratégias pedagógicas e formativas e às metodologias, de modo a favorecer a aprendizagem e a participação dos educandos e educandas jovens e adultos no contexto escolar e na vida social.^{13 14 15 16}

É de competência o professor de sala de recursos trabalhar com as principais áreas: Sistema Braille, autonomia no ambiente escolar, uso de recursos ópticos e não ópticos, desenvolvimento dos processos mentais, orientação e mobilidade, língua brasileira de sinais, uso de comunicação alternativa e aumentativa, enriquecimento curricular, uso do Soroban, usabilidade e funcionalidade da informática acessível e língua portuguesa na modalidade escrita. Cabe ao professor de AEE prever os recursos pedagógicos e acompanhar a sua aplicabilidade e funcionalidade nos demais espaços e na sala regular.¹⁷

Na proposta de educação inclusiva tem por objetivo ir além da criação de estratégias voltadas para o aluno, como também envolver o contexto escolar e todos os atores dela atuante, em especial um trabalho de parceria do professor da sala de recursos com o da sala regular, gestores e o envolvimento da família.¹⁸

5. Os desafios na inclusão da criança com deficiência intelectual

Na educação inclusiva, o centro da atenção é transformar a educação no acesso de cada um aos seus direitos: direito a educação e a igualdade de oportunidades e a participação, em

comunidades educativas corresponsáveis e corresponsabilizantes, em que a escola é capaz de se deixar desafiar para bem acolher o sucesso de todos os alunos, independentemente da cor, raça, etnia, situação da deficiência ou sobre dotação e, aqueles que não encontram sentidos ou consideram irrelevantes as aprendizagens que a escola lhes proporciona.¹⁹

Segundo Mendes um dos maiores desafios que a escola inclusiva encontra hoje talvez seja de atender as necessidades definidas no parâmetro e diretrizes curriculares de seus estados, municípios e nação e as necessidades específicas de cada aluno.²⁰

Parte se de um princípio de que a avaliação do Atendimento Educacional Especializado, seja a inicial como a final, tem o objetivo de conhecer o ponto de partida e o de chegada do aluno, no processo de conhecimento para que se possa montar um plano de trabalho para esse atendimento, não é tão importante para o professor saber o que o aluno não sabe quanto saber o que ele já conhece de um dado assunto.²¹

As discussões que caracterizam a inclusão escolar da criança com deficiência intelectual não podem desconsiderar a importância que o Atendimento Educacional Especializado assume nessa realidade. A função a ser exercida pelo professor responsável por esse serviço é esclarecida pelas diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica: modalidade da educação especial. Indicando que esse educador deve se ocupar com ofertas de estratégias de ensino e de recursos de acessibilidade aos alunos com deficiência que viabilizem plena participação social e o desenvolvimento da aprendizagem desses indivíduos (Brasil, 2009) a esse profissional cabe estruturar iniciativas que complementem e/ suplementem o trabalho ao qual o aluno com deficiência é submetido no ensino comum, procurando desenvolver nessa criança, as habilidades exigidas pela sua inserção escolar, enquanto responsável pela promoção da aprendizagem das áreas do conhecimento.²²

O processo de inclusão escolar assume papel de destaque nos debates realizados no campo educacional que se propõe a distinguir propostas de ensino demográficas que possam atender as singularidades apresentadas pelos alunos envolvidos nesse movimento, independentemente das particularidades que possam encerrar. Sendo compreendida como a “nova missão da escola” a forma como essa dinâmica inclusiva está se estruturando vem sendo constantemente analisada nos estudos realizados no campo da educação que se preocupam em propor alternativas para que as incoerências inerentes a esse processo sejam superadas com vista a permitir a evolução física e cognitiva das crianças que apresentam quadros de deficiência que as impossibilitam de atender aos parâmetros de normalidade que orientam o trabalho realizado nas instituições escolares que se

caracteriza pela inflexibilidade e pela busca incessante da homogeneidade, ignorando a diversidade que marca o gênero humano ²³

6. Contribuição da psicomotricidade como suporte as práticas pedagógicas no desenvolvimento das potencialidades das crianças com deficiência intelectual promovendo um currículo de forma integrada.

Ao se falar em práticas pedagógicas de ensino que potencialize o desempenho dos alunos com deficiência faz se necessário refletir sobre os prejuízos cognitivos encontrados na criança com deficiência intelectual.

A deficiência intelectual apresenta uma inteligência comprometida por prejuízos cognitivos tendo como principais características o restrito raciocínio lógico, restrita capacidade de planejamento, solução de problemas deficitária, fraca pensamento abstrata baixa fluidez da aprendizagem, memorização restrita, baixa coordenação visuoespacial e lateralidade, esquema corporal dificultado, limitada atenção, limitada generalização, prejuízo da capacidade expressiva (principalmente a verbal), deficitária capacidade de percepção, ausência de autodirecionamento, acrescenta também limitações nos aspectos: capacidade de responsabilidade, autonomia, observância das regras sociais, iniciativa ocupacional, interdependência, segurança pessoa (presença de ingenuidade), controle emocional (manifestado tanto com agressividade quanto com passividade), desenvolvimento neuro- psicomotor, assumência de papéis sociais (heteronomia social), interação interpessoal, autocuidado referente à saúde e higiene, estruturação da experiência. E que é possível o desenvolvimento das potencialidades desse aluno com práticas de ensino e estimulação própria a cada limitação não sendo necessárias intervenções pedagógicas complexas com relação aos demais alunos. ²⁴

No processo de ensino de uma criança com deficiência ou não, faz se necessárias um currículo funcional para ensinar a turma toda que vise ensinar atendendo às diferenças dos alunos, mas sem diferenciar o ensino para cada um, depende, entre outras condições, de se abandonar um ensino transmissivo e de se adotar uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora. ²⁵

Lima aponta que o currículo é fator principal na contribuição do desenvolvimento do educando, que os conteúdos escolhidos pela escola serão muito importantes para formação desse ser, principalmente por dirigirem as atividades próprias sendo capaz de atender a diversidade e

necessidade de cada aluno. O currículo precisa mobilizar algumas funções centrais do desenvolvimento humano, como a função simbólica, a percepção, a memória, a atenção e a imaginação ou integrando conceitos que a atividade promove, como conceito de espaço, de tempo, de número entre outros. Acrescenta que todo ensino na escola, de qualquer área do conhecimento, implica na utilização da função simbólica e que é a atividade mais básica das ações que acontecem na escola, tanto do educador como do educando. Quando os elementos do currículo não mobilizam adequadamente o exercício desta função, a aprendizagem não se efetua.²⁶

A psicomotricidade é compreendida como ciência multidisciplinar, que ocupa-se do sujeito levando-se em conta os aspectos motores, cognitivos e sócio-afetivos que compõem o desenvolvimento físico e psíquico.²⁷ Tendo em vista que a visão da psicomotricidade toma em consideração, não só o indivíduo, normal ou portador de deficiências, de dificuldades ou desvantagens, como um todo psicossomático ou psicocorporal único, original e evolutivo, onde as funções da motricidade e da corporalidade são encaradas como indissociáveis das funções afetivas, relacionais, linguísticas e cognitivas, são perspectivadas, como a ação, o agir, o gesto, a conduta, a expressão corporal o comportamento, e não meros movimentos, produtos finais, respostas motoras ou exercícios físicos. A psicomotricidade toma também em consideração, o contexto ecológico, sócio-histórico e cultural onde o indivíduo está inserido, com a finalidade de gerar novos processos de facilitação e de interação com os vários ecossistemas (micro, meso, exo e macrosistemas) de uma sociedade em mudança acelerada e complexa, no sentido de a eles se adaptar, com ajuda de estratégias específicas de intervenção psicomotora.²⁸ É possível compreender alguns benefícios e possíveis contribuições no ensino ao se incluir a psicomotricidade ao currículo escolar.

São as atividades lúdicas que aliam desafio ao prazer, que devem predominar entre as atividades oferecidas às crianças, pois essas, seguidas de atividades criadoras, “estimulam a organização e construção do pensamento e a expressão de ideias”. A autora também faz o seguinte destaque sobre as atividades lúdicas. “Ampliam a base de experiências” psicomotoras, formam hábitos facilitadores da independência, exercitam a atenção e a autodisciplina, de forma ativa e inteligente, e formam também valores morais e sociais, frutos de experiências físicas, pessoais e interpessoais, que aliam desafios à descarga de tensões, além de propiciarem satisfação e lazer, indispensáveis à manutenção da saúde mental.²⁹

Acredita-se que as dificuldades psicomotoras apresentadas pelas crianças poderão implicar em mudanças na aprendizagem simbólica, por isso reorganizando as unidades psicomotoras pode-se prevenir e potencializar a aprendizagem. Pensa-se na psicomotricidade com a função de reabilitadora

na educação especial, porém a psicomotricidade não daria contosozinha é necessário um trabalho em conjunto multidisciplinar.³⁰

As escolas de hoje precisam saber como ensinar em meio a tanta diversidade, Mantoam relata que as escolas que reconhecem e valorizam as diferenças têm projetos inclusivos de educação e o ensino que ministram difere radicalmente do proposto para atender às especificidades dos educandos que não conseguem acompanhar seus colegas de turma, por problemas que vão desde as deficiências até outras dificuldades de natureza relacional, motivacional ou cultural dos alunos. Nesse sentido, elas contestam e não adotam o que é tradicionalmente utilizado para dar conta das diferenças nas escolas: as adaptações de currículos, a facilitação das atividades e os programas para reforçar aprendizagens, ou mesmo para acelerá-las, em casos de defasagem idade/série escolar.³¹

As crianças com deficiências assim como as outras necessitam da interação com o outro com o mundo o jogo a brincadeira e os brinquedos podem proporcionar essa interação e reabilitação de suas funções cognitivas, sociais e motoras.³²

Acredita se que a contribuição da psicomotricidade como estratégia de ensino aprendizagem para as crianças com deficiência está na reabilitação das funções psicomotora, após uma avaliação do potencial da criança deve ser desenvolvida intervenção para o desenvolvimento das estruturas cognitivas para o desenvolvimento da comunicação, resolução de problemas de forma que estimule e potencialize as funções mentais superiores.³³

A contribuição da psicomotricidade na aprendizagem promoverá a melhora da organização dinâmica, respostas motoras mais ajustadas, respostas e escolhas mais rápidas aos estímulos, economia e liberação de gestos, favorece a valorização a atenção, precisão da percepção dos dados somatognosicos e espaço-temporal, controle da função tonica e da inibição voluntária, enriquecer a função simbólica, aperfeiçoar a ritmicidade, desenvolver a adaptabilidade, manter a integridades sensoriais, levar o grupo a estabelecer formas de integração diminuindo conflitos e incompreensões, propiciar a resolução de problemas, levando a criança a formular suas próprias hipóteses, permitir a utilização da imitação para produzir experiências reelaboradas, estimular a sensório motricidade em experiências concretas, onde a criança se utiliza do corpo para se apropriar dos significados, favorecer a utilização de experiências adquiridas para construção de novos esquemas, estimular a organização e a ordem ligadas a rotinas diárias, aumentar a autoconfiança favorecendo o equilíbrio entre o motor, cognitivo e afetivo, estimular a possibilidade de ação e investimento sobre os outros, estabelecer combinados pertinentes ao grupo, promover o ajustamento da criança as várias solicitações das competências escolares, levando a a experimentar o conhecimento a partir, do seu corpo, transferindo então para fora dele.³⁴

A escola pode incluir em seu currículo a intervenção psicomotora como estratégia de ensino como também utilizar a psicomotricidade como meio de inclusão de todos como relata Fonseca apoiado na teoria vigostkiniana para apagar as barreiras existentes entre educação inclusiva e educação regular pode ter a ver com uma aprendizagem que vise o desenvolvimento da zona do desenvolvimento proximal por respeitar a diversidade humana jogar com a transformação do ambiente e com alternativas que promovam o desenvolvimento da comunicação e da cognição acrescentando que ao se estudar ambos ensino , educação regular e educação inclusiva atingiremos um ensino eficaz e para inserção social.³⁵

Assim, compreende se que quando uma criança apresenta dificuldade de aprendizagem, o problema pode está no nível das bases de desenvolvimento psicomotor. Levando se em conta ao conceito para pessoa com deficiência encontramos na portaria nº 8.764, de 23/12/2016 - regulamenta o decreto nº 57.379/2016 que diz que pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial. Sendo assim, é possível compreender que a psicomotricidade nas práticas escolares tem um papel fundamental, pois, pode permitir trabalhar com um leque variado de estratégias dentro da escola podendo assim atender as dificuldades específicas de todos os alunos e principalmente do aluno com deficiência intelectual.³⁶

A utilização da educação psicomotora nas práticas educativas escolares, segundo Kolyniak, contribuirá para o desenvolvimento de funções psicomotoras no nível neurológico emotor de forma mais aprimorada e significativa. Não percebemos a psicomotricidade como uma estratégia que reúne uma série de exercícios mecânicos para aquisição de habilidades automatizadas, visando que a criança tenha habilidade para copiar letras bem-feitas. Muito mais do que isso, o desenvolvimento das funções psicomotoras, no nível neurológico e motor, permite à criança uma interação com o meio social de tal qualidade, que promove possibilidades de vivências que constroem conhecimento internalizado e, com mediações, são representadas e generalizadas em representações simbólicas.³⁷

7. Conclusão

A presente pesquisa evidenciou que a psicomotricidade pode ser uma estratégia de ensino para o desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual contribuindo para sua inserção escolar e como acesso ao currículo como também é benéfica para os demais alunos contribuindo no desenvolvimento dos potenciais de todos os alunos.

O trabalho do professor do Atendimento Educacional Especializado dos deve acontecer articulado à sala regular, sendo que na sala regular a principal necessidade é a de a de inovaras metodologias,

como suporte de ensino levando em consideração o conhecimento prévio do aluno enriquecendo e aprofundando esse conhecimento.

O uso de atividades psicomotoras como uma dessas metodologias pode minimizar dificuldades no desempenho escola oportunizando o desenvolvimento das funções psicomotoras das crianças, para o seu desenvolvimento social, cognitivo e motor contribuindo a psicomotricidade no ensino da educação inclusiva como reabilitadora das funções cognitivas, proporcionando o desenvolvimento das necessidades motoras, cognitivas, sociais e afetivas dessa demanda e principalmente proporcionar o desenvolvimento dos processos mentais, resolução de problemas.

8. Referências Bibliográficas:

- 1 - FONSECA, V. Manual de observação psicomotoras: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Porto alegre: Artes Médica, 1995.p. 281-282.
- 2 - FONSECA, V. Manual de observação psicomotoras: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Porto alegre: Artes Médica, 1995. P. 299.
- 3 - GOMES, Adriana Leite Lima Verde. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar : o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual / Adriana Leite Lima Verde Gomes, Jean-Robert Poulin, Rita Veira de Figueiredo. -Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial ; Forta*
- 4 - SOARES , Maria Aparecida Leite & CARVALHO, Maria de Fátima. *O professor e o aluno com deficiência*. Ed. Cortez. São Paulo, 2012.P.73
- 5 - FONSECA, V. Construção Psicopedagógica, São Paulo-SP, 2010, Vol. 18, n.17, pg. 42 - 52. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v18n17/v18n17a04.pdf> acesso em jan. de2017.
- 6 - FONSECA, V. Construção Psicopedagógica, São Paulo-SP, 2010, Vol. 18, n.17, pg. 42 - 52. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v18n17/v18n17a04.pdf> acesso em jan. de2017.
- 7 - FONSECA, V. Manual de observação psicomotoras: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Porto alegre: Artes Médica, 1995.p. 11.
- 8 - FONSECA, V. Manual de observação psicomotoras: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Porto alegre: Artes Médica, 1995.p. 14.
- 9 - GONÇALVES , Fátima. *Do andar ao escrever, um caminho psicomotor*.Cajamar, SP: Cultural RBL Editora, 2014. pag. 21.
- 10 - GONÇALVES , Fátima. “Psicomotricidade & Educação Física – quem quer brincar põe o dedo

aqui". São Paulo: Cultura RBL, 2010.

PORTARIA Nº 8.764, DE 23/12/2016 - regulamenta o decreto Nº 57.379/2016- institui no sistema municipal de ensino a política paulistana de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva

11 - PORTARIA Nº 8.764, DE 23/12/2016 - regulamenta o decreto Nº 57.379/2016- institui no sistema municipal de ensino a política paulistana de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva

12 - MOSCARDINI, S. F. & Sigolo, S. R. R. L. (2012). Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual: práticas pedagógicas no ensino comum e no atendimento educacional especializado. Trabalho apresentado no XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) - Unicamp (Livro 1, p.001526). Campinas: Junqueira & Marin.

13 - SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação Portaria nº2496/12 de 02 de abril de 2012 - *Regulamenta as Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão - SAAls, integrantes do inciso II do artigo 2º - Projeto Apoiar, que compõe o Decreto nº 51.778/10.*

14 - SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação Portaria nº2496/12 de 02 de abril de 2012 - *Regulamenta as Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão - SAAls, integrantes do inciso II do artigo 2º - Projeto Apoiar, que compõe o Decreto nº 51.778/10.*

15 - SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação Portaria nº2496/12 de 02 de abril de 2012 - *Regulamenta as Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão - SAAls, integrantes do inciso II do artigo 2º - Projeto Apoiar, que compõe o Decreto nº 51.778/10.*

16 - PORTARIA Nº 8.764, DE 23/12/2016 - regulamenta o decreto Nº 57.379/2016- institui no sistema municipal de ensino a política paulistana de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva

17 - SILUK, Claudia Pavão. Atendimento educacional especializado: contribuições para prática pedagógica/ 1ª edição santa mari: UFSM, CE

18 - SILUK, Claudia Pavão. Atendimento educacional especializado: contribuições para prática pedagógica/ 1ª edição santa mari: UFSM, CE

19 - FONSECA, V. Construção Psicopedagógica, São Paulo-SP, 2010, Vol. 18, n.17, pg. 42 -

52. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v18n17/v18n17a04.pdf> acesso em jan. de 2017.

20 - MENDES, Enicéia Gonçalves. *Perspectiva para a construção de uma escola inclusiva no Brasil*. IN: PALHARES MARINA S. E MARTINS, Simone C.F.(orgs). *Escola Inclusiva*. São Carlos:EDUFSCar,2002. (2002 p.17) Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dm.pdf

- 21- MOSCARDINI, S. F. & Sigolo, S. R. R. L. (2012). Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual: práticas pedagógicas no ensino comum e no atendimento educacional especializado. Trabalho apresentado no XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) - Unicamp (Livro 1, p.001526). Campinas: Junqueira & Marin.
- 22 - MOSCARDINI, S. F. & Sigolo, S. R. R. L. (2012). Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual: práticas pedagógicas no ensino comum e no atendimento educacional especializado. Trabalho apresentado no XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) - Unicamp (Livro 1, p.001526). Campinas: Junqueira & Marin.
- 23 - MOSCARDINI, S. F. & Sigolo, S. R. R. L. (2012). Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual: práticas pedagógicas no ensino comum e no atendimento educacional especializado. Trabalho apresentado no XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) - Unicamp (Livro 1, p.001526). Campinas: Junqueira & Marin.
- 24- DAÍSY Cléia, Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. Educação e Pesquisa [en línea] 2012, 38 (Octubre-Diciembre) : [Fecha de consulta: 15 de noviembre de 2017] Disponible em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29824610007>> ISSN 1517-9702 acesso em 15/11/2016
- 25 – MANTOAN. Maria Teresa Eglér Inclusão escolar : o que é? por quê? como fazer? / Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo : Moderna , 2003. — (Coleção cotidiano escolar)
- 26 - LIMA, Elvira Souza Indagações sobre currículo : currículo e desenvolvimento humano / [Elvira Souza Lima] ; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- 27 - GONÇALVES , Fátima. “Psicomotricidade & Educação Física – quem quer brincar põe o dedo aqui”. São Paulo: Cultura RBL, 2010.
- 28 - FONSECA, Vitor da. Psicomotricidade: uma visão pessoal Vitor da Fonseca. Universidade Técnica de Lisboa. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v18n17/v18n17a04.pdf> acesso 15/11/2017
- 29 - RIZZO, Gilda. Jogos Inteligentes: a construção do raciocínio na escola natural. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.p.
- 30 - FONSECA, Vitor da. Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem/. Porto Alegre: Artmed,2008.6P. 392
- 31 - MANTOAN. Maria Teresa Eglér Inclusão escolar : o que é? por quê? como fazer? / Maria

Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo : Moderna , 2003. — (Coleção cotidiano escolar)

32 - FONSECA, Vitor da. Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem/. Porto Alegre: Artmed,2008.6P. 392

33 - FONSECA, Vitor da. Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem/. Porto Alegre: Artmed,2008.6P. 392

34 - GONÇALVES , Fátima. “Psicomotricidade & Educação Física – quem quer brincar põe o dedo aqui”. São Paulo: Cultura RBL, 2010.

35 - FONSECA, Vitor da. Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem/. Porto Alegre: Artmed,2008.6 P. 399-400-

36 - PORTARIA Nº 8.764, DE 23/12/2016 - regulamenta o decreto Nº 57.379/2016- institui no sistema municipal de ensino a política paulistana de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva

37 - KOLYNIK, hmr. atividade global concreta à representação simbólica: uma proposta de intervenção <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v18n17/v18n17a06.pdf> acesso em jan. de 2017.

COELHO DENTRO E FORA DA TOCA – INCLUSÃO E ADAPTAÇÃO DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Daniela de Lima Solla

Graduação em Letras e Pedagogia por Centro Universitário Fundação Santo André / Falc (2005 / 2009); Especialista em Psicopedagogia e Educação Inclusiva (2009); Professora de Atendimento Educacional Especializado da Prefeitura de São Paulo na EMEF Thereza Maciel de Paula; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da Prefeitura de Santo André na EMEIEF Cidade Takasaki.

"Foi o tempo que dedicaste à tua rosa que a fez tão importante"

Antoine de Saint-Exupéry

RESUMO

O presente artigo apresenta um relato de experiência de uma prática inclusiva vivenciado na EMEI Paula Cristina Rodrigues, localizada no município de São Paulo, em maio de 2022, com uma turma de crianças na faixa etária de 4 e 5 anos. O objetivo principal, dentre outros é o de propiciar o aprendizado e participação e socialização de uma criança com diagnóstico de TEA, nas brincadeiras tradicionais, que envolvam corpo e movimento, dentro da perspectiva DUA - Desenho Universal de Aprendizagem. Tal proposta foi bastante significativa, pois envolveu e mobilizou professores, estudantes, como também, funcionários da unidade educacional proporcionando a todos os envolvidos novas experiências em lidar com criança com deficiência e uma visão mais abrangente da aplicação do DUA, na escola.

Palavras-chave: Brincadeiras, DUA, Educação Infantil, Prática inclusiva, brincadeiras.

INTRODUÇÃO

Quando pensamos no universo infantil é impossível dissociar a criança das brincadeiras. Os tempos modernos, com tanta tecnologia tem afastado nossas crianças do

brincar, principalmente do brincar tradicional, que não usa o brinquedo propriamente para interação e sim o corpo e o movimento. Pensando em propor vivências significativas trazer para a prática da sala de convivência da educação infantil, uma proposta de brincadeira com regras, não é tarefa fácil, mas nossos pequenos merecem aproveitar mais intensamente a infância. Trago nesse artigo uma proposta de brincadeira que busca desenvolver o domínio espacial, estimula o trabalho em equipe e aprimora a velocidade de deslocamento dos estudantes, dentro de uma perspectiva DUA - Desenho Universal de Aprendizagem, chamada: Coelho dentro e fora da toca, para o público-alvo da educação infantil, uma turma de 24 crianças, sendo duas delas crianças com laudo de TEA.

Brincar é uma ação presente nas nossas histórias. É por meio das brincadeiras que a criança descobre o mundo ao seu redor e a vida, aprendendo a enfrentar o desafio do crescimento usando as ferramentas do imaginário, do faz de conta e da fantasia.

[...] a brincadeira é entendida como aquela que promove o desenvolvimento dos estudantes em todas as dimensões (intelectual, física, social, emocional e cultural) e a sua formação como sujeitos de direitos e deveres. Trata-se de uma abordagem pedagógica voltada a desenvolver todo o potencial dos estudantes e prepará-los para se realizarem como pessoas, profissionais e cidadãos comprometidos com o seu próprio bem-estar, com a humanidade e com o planeta. [...] Proposta que ganha força frente aos debates sobre a cultura da paz, os direitos humanos, a democracia, a ética e a sustentabilidade compreendidos como grandes desafios da humanidade. (SÃO PAULO (Estado). Secretaria Municipal de Educação, 2017, online)

Dessa forma, demanda dos profissionais da educação o reconhecimento da prática do livre brincar, do brincar junto e da brincadeira mediada como um instrumento científico-metodológico que contribui para a construção de saberes conforme previsto no Currículo da cidade.

No entanto, enquanto professores precisamos formar uma sociedade inclusiva e não somente nos preocuparmos em incluir as pessoas com deficiências. A cada dia percebemos a sociedade com uma multiplicidade de características, o gênero, a orientação sexual, a idade, a origem étnico-racial, o credo, as condições sociais, econômicas, dentre outras caracterizações, que jamais podem justificar a exclusão de alguém.

Para essa reflexão, trago nessas linhas um relato de experiência de uma prática pedagógica, uma brincadeira, num contexto de sala de aula regular contendo um aluno

com diagnóstico de autismo, dentro da perspectiva DUA – Desenho Universal de Aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

Proposta: Coelho dentro e fora da toca

(EI02CG02) - Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.

Descrição da brincadeira:

1. Dividir os estudantes em duplas.
2. Espalhar pelo espaço os bambolês, deve haver uma quantidade equivalente ao número de duplas.
3. O professor pode contar uma história dizendo que o coelho e o irmão dele estão voltando para casa e precisam ser rápidos para entrar na toca (o bambolê) quando a música parar.
4. Colocar uma música com sons da natureza. Enquanto estiver tocando, as crianças deverão deslocar-se imitando coelhos.
5. Os integrantes das duplas devem andar sempre juntos, inclusive para entrar na toca.
6. Após a primeira rodada, tirar um bambolê (eles podem ser retirados no decorrer da brincadeira, para estimular a agilidade e a atenção dos estudantes).
7. O professor poderá fazer a mediação lúdica e inclusiva indicando os movimentos, dificultando ou facilitando a mobilidade dos estudantes, por exemplo: “- Saiam rápido, voltem devagar, saiam pulando, voltem em câmera lenta, etc.”
8. Por se tratar de uma brincadeira sem caráter de competição, não há vencedor.
9. A atividade terminará quando as crianças perderem o interesse.

Indicação de adaptação:

Estudante com deficiência intelectual, estudante com autismo.

Objetivo:

Desenvolver o domínio espacial, estimular o trabalho em equipe e aprimorar a velocidade de deslocamento dos estudantes.

Material:

Bambolês e máscaras de coelhos.

Espaço apropriado:

Pátio ou quadra poliesportiva.

Finalização:

Ao término da brincadeira, pode ser feita uma roda de conversa, para verificar se os estudantes identificaram que o professor que conduzia a brincadeira retirou alguns bambolês. Também pode ser perguntado se depois da retirada, a brincadeira ficou mais fácil ou mais difícil, entre outras percepções que as crianças tiveram. Trazer a informação enquanto curiosidade, que os coelhos são mamíferos e possuem cauda bem curta e orelhas longas, eles se locomovem dando saltos, que podem chegar a uma velocidade de 100km/h e que um coelho adulto pesa em média 2,5 quilos. Para ampliar ainda mais o aspecto lúdico as orelhas de coelhos podem ser confeccionadas pelas próprias crianças, pintadas e decoradas antecipadamente, antes da ação.

Desdobramentos da proposta

A turma na qual realizou-se a proposta é composta por 24 crianças, é uma turma multietária e as crianças têm entre 4 e 5 anos. Nela há uma criança autista, não verbal, mas que compreende as comandas e normalmente participa das propostas ofertadas.

Na sala de convivência a professora ofertou às crianças um molde de orelhas previamente recortado em cartolina, as crianças decoraram com tinta, cola colorida e lantejoulas. Para prender as orelhas na cabeça das crianças utilizou-se elástico fino. Confeccionamos as orelhas numa proposta de aula anterior a da realização da brincadeira.

A princípio, cogitei que a maior barreira, para a realização e sucesso da brincadeira era convencer o estudante autista a ficar de mão dadas, junto a alguma dupla. A professora sugeriu que essa criança escolhesse outra, com a qual faria parceria durante a ação e assim foi feito. Vou chamá-lo de Pedro, para esse relato, porém, trata-se de um nome fictício.

Pedro escolheu uma das meninas, especificamente uma criança da qual ele confia e normalmente faz parceria, é ela que se propõe a ajudá-lo, no sentido de inseri-lo e tentar interações.

Tive ajuda dos funcionários A.T.Es da escola, que providenciaram o material, bambolês, caixa de som bluetooth, organizaram o espaço do pátio externo de forma

segura e acessível. Os materiais utilizados não apresentaram riscos às crianças. Todos colaboraram em zelar pelas crianças, uma vez que a proposta foi realizada no pátio externo e há um trajeto de deslocamento até lá.

A professora explicou as regras da proposta da brincadeira e ressaltou que a dinâmica favorece a participação de todos, estimulando a integração e valorizando a diversidade. Convidou dois funcionários A.T.Es para fazerem uma breve demonstração de como funcionaria a brincadeira na prática e eles o fizeram demonstrando motivação em participar.

Sobre as aprendizagens essenciais, a BNCC (BRASIL, 2018):

[...] compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes. (BRASIL, 2018, p. 42).

Durante a aplicação da proposta a professora usou da criatividade e de improviso para adaptar as formas de brincar, observou se as duplas conseguiram se expressar e compreender a brincadeira, antes de seu início. Para tanto, a professora mediadora usou de diferentes formas de comunicação, com o intuito de garantir que todos compreenderiam as regras. É importante ressaltar que a linguagem utilizada pela professora pode contribuir para desconstruir ou reforçar estereótipos em relação a criança com deficiência e é papel dela evitar manifestações de preconceitos, ou mesmo a exclusão do estudante Pedro da brincadeira.

A professora se manteve atenta as expressões da dupla em que estava o Pedro, observando a todos com atenção e buscando compreender como estavam reagindo em relação a ele.

De maneira geral, a professora identificou e valorizou os diferentes potenciais e talentos da turma. Verificou que as dificuldades apresentadas podem e devem ser transformadas em desafios construtivos e estimulantes para todos. Ela preocupou-se com todas as crianças, garantindo que os desafios fossem executáveis pelo grupo.

O estudante autista apresentou singela dificuldade em se movimentar, pular junto com sua dupla, mas se divertiu e desenvolveu com ansiedade e motivação a brincadeira. Não verificamos nenhum tipo de barreira ou dificuldade na execução da proposta, a brincadeira durou em média uma hora, sem ocorrências.

A brincadeira terminou antes que os estudantes se desmotivassem e a turma seguiu para a sala de convivência, onde a professora conduziu a roda de conversa sobre as percepções das crianças, promovendo um momento de reflexão-crítica. O momento da escuta das crianças foi rico e as crianças compartilharam seus campos de experiências e seus sentimentos.

[...] olhar para a criança pequena e buscar ouvi-la em seus interesses viabilizando a captura e a compreensão de seu ponto de vista como elemento que baliza a construção de um trabalho pedagógico a partir das competências que seu comportamento interativo desvela. (RAMOS, 2014, p.235).

Dessa forma, a professora identificou o universo simbólico apresentado pelas crianças durante a brincadeira e compartilhou com as crianças as fotos registradas durante a prática.

Essa vivência brincante, sob o olhar da diversidade, buscou oportunizar às crianças instrumentos para a (re)construção de conhecimentos sobre diferentes contextos socioculturais, por meio da compreensão global da proposta apresentada e da manifestação de diferentes percepções discutidas na roda de conversa, ao final da brincadeira.

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS):



Desenho Universal para Aprendizagem e acessibilidade na escola pública

D.U.A. Desenho Universal para a Aprendizagem visa evitar a necessidade de produzir ambientes e produtos especiais para as pessoas com deficiência, assegurando que todos podem utilizar com autonomia e segurança espaços diversos.

Trata-se de um conceito discutido desde 1980, com o objetivo de conscientizar profissionais da construção civil sobre a importância da acessibilidade como resultado da adequação da legislação e normas técnicas.

Segundo o artigo 2 do decreto nº 6949 de agosto de 2009:

” Desenho Universal” significa a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico. O “desenho universal não excluirá as ajudas técnicas para grupos específicos de pessoas, com deficiência, quando necessário”.

Para compor, a lei brasileira de inclusão nº13146/15 destaca no artigo 3:

[...] “III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;” [...]

Na escola, trabalhar um planejamento dentro da perspectiva D.U.A. é se preocupar e pensar em estratégias que visam a eliminação de barreiras para os estudantes com deficiência, uma vez que essa abordagem se destina a todos os estudantes, desde bebês.

O professor deverá analisar o contexto de cada turma e se houver um ou mais estudantes com deficiência, a cada proposta se perguntar quais ações podem ser pensadas conforme as características de cada turma?

Trabalhar os planos de ação para a sala de aula dentro da perspectiva DUA, não significa fazer adaptações curriculares e sim ser flexível no planejamento, usar de recursos de acessibilidade, com intuito de eliminar as barreiras garantindo os princípios constitucionais de igualdade e equidade.

Portanto, o D.U.A. na escola é um modelo de prática que amplia as oportunidades de desenvolvimento dos estudantes, no sentido de adotar um planejamento contínuo,

associado ao uso da tecnologia assistiva e mídias digitais que auxiliam professores no processo de ensino e aprendizagem dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Oportunizar as crianças, na escola vivências significativas é o principal papel do professor, pois essas experiências eles levarão para a vida. Percebemos o quanto os tempos modernos têm deixado nossas crianças longe desse universo das brincadeiras, muitas delas permanecem entretidas com jogos de computador, celular e videogame, que também oferece atrativos, embora não devam ser a principal fonte de interação das crianças.

Sabemos que muitas crianças não fazem nenhum tipo de atividade física e já percebemos o reflexo disso, quando bem pequenos apresentam obesidade, hipertensão, colesterol, problemas de saúde que há algum tempo era comum apenas entre adultos.

Por essa razão, a escola deve propor atividades que tragam as crianças a experiência do brincar, do conversar, do interagir, do resolver conflitos, pois segundo muitos estudiosos é na primeira infância que o indivíduo se constitui e o brincar é inerente a essa fase da vida e é uma atividade indispensável que auxilia o desenvolvimento infantil, fatos inquestionáveis.

Entretanto, acreditamos que todas as crianças têm direito de brincar, desconsiderando qualquer limitação ou deficiência, Durante nossa experiência enquanto professores, todos nós já nos deparamos com situações em que os estudantes com deficiência foram excluídos de diversas participações em aulas, em brincadeiras ou atividades de recreação e quando isso ocorre muitos são convidados a apenas observar e ou colorir algum desenho desconectado de todo o contexto, ou conectado, não importa, mas colorir, não pode ser a única opção, enquanto os estudantes típicos estão animadamente participando da proposta física oferecida. De alguma forma, há traços de segregação.

Para esse relato de experiência, a professora buscou incluir na proposta, a criança com deficiência e buscou respeitar suas limitações e seu ritmo diferenciado, além de conscientizar a turma a todo momento, sobre respeito para com o Pedro, lembrando a todos que respeito não é dó, é respeito e só, *“que todos somos diferentes e que é o amor que nos une”*.

Vale ressaltar que um estudante com deficiência inserido na sala regular não foi o único a se beneficiar das adequações que a professora fez para o jogo apresentado nesse relato, as mudanças e adaptações podem favorecer também aqueles que não tem deficiência. Portanto, mudar e ou adequar as aulas, os jogos, são benéficos para todos.

Ao aplicarmos as estratégias inclusivas sob orientação das diretrizes de aprendizagem do D.U.A. Desenho Universal para Aprendizagem demonstra a qualificação do desenvolvimento das propostas de planejamento, pois abrange a todos os estudantes, alcançando de forma mais efetiva os objetivos iniciais.

Os jogos, como também as brincadeiras são propostas lúdicas, afetivas, ricas, intelectuais e sobretudo, sociais. Quando a criança participa desse tipo de proposta ela entende com mais facilidade como as relações se estabelecem, aprendem a respeitar as regras, aprendem a esperar a vez, aprendem sobre flexibilidade, aprendem a lidar com a vitória e derrota, dentre outras habilidades, os efeitos de uma brincadeira ou jogo, vão além dos objetivos traçados inicialmente e refletirão em sua vida adulta.

É possível, por meio das brincadeiras, o professor perceber como as crianças se sentem, como entram em contato com conflitos e trabalham juntos para resolver seus problemas de uma forma muito divertida.

Considerando todos os benefícios que os jogos e brincadeiras promovem ao desenvolvimento infantil, todos nós educadores devemos repensar sobre o tempo que a escola de hoje disponibiliza para essa atividade, como também adequar as propostas a realidade e contexto de cada agrupamento, dessa maneira, é certo que o aprendizado será lúdico e produtivo, lembrando que muitas crianças só tem a oportunidade de brincar, na escola.

Enfim, trata-se de deixá-los vivenciar a infância em sua maneira mais pura, é o brincar e aprender, sem restrições e com equiparação de oportunidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <
[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf)
site.pdf > Acesso em: 17 ago. de 2022.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, v.1, v.2, v.3, Brasília: MEC/SEF, 1998.

___ **Constituição da República Federativa do Brasil**. 5 de outubro de 1988. Brasília. DF: Casa Civil, 1988. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm >. Acesso em: 15 ago. de 2022.

___ **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf >. Acesso em: 10 ago. de 2022.

Fundação Dorina Nowill para cegos. www.fundacaodorina.org.br. Acesso em 18 ago. de 2022.

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary L. E. 100 Jogos para se divertir com versões adaptadas para crianças com deficiência. 1ª edição. São Paulo: Ciranda Cultural, 2016.

___ **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal 9394/96**. Ministério da Educação. Brasília, 1996.

Na educação infantil é preciso escutar. 3'06". Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ps3h1S1TPuw>>. Acesso em: 12 ago. de 2022.

OLIVEIRA- FORMOSINHO Julia. (org.).A escola vista pelas crianças. Editora Porto, Portugal, 2008.P.7.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. Participação de crianças pequenas na organização de práticas cotidianas da educação infantil: direito as possibilidades. apud In. SANTTOS, Marlene de Oliveira; RIBEIRO, Maria Izabel Souza.(org.) Um livro para inspirar reflexões, mudanças e sonhos na educação infantil. Salvador, Editora Soffset, 2014

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Municipal de Educação. Matriz dos Saberes. In: **Currículo da Cidade**, 2017. Acesso em: 12 ago. de 2022.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade – Ensino Fundamental: Tecnologias de Aprendizagem. São Paulo: SME, COPED, 2017. Acesso em: 12 ago. de 2022.

Território do brincar: www.territoriodobrincar.com.br. Acesso em 18 de ago. de 2022.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. S. Paulo: Martins Fontes, 1991.

ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DOS PROCESSOS MENTAIS

Ivany Balena¹

Resumo

A Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) são equipamentos físicos instalados nas escolas regulares públicas e privadas de todo país, e que dispõe de mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, e tecnologias de acessibilidade para auxiliar o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes público do Atendimento Educacional Especializado (AEE) matriculados nestas unidades escolares.

Esses espaços caracterizam-se por um atendimento específico com atividades próprias que têm como finalidade potencializar o ensino e colaborar no acesso, participação e eliminação de barreiras da aprendizagem dentro das escolas.

Organizar e elaborar estratégias que auxiliem o desenvolvimento dos processos mentais dos estudantes faz parte do rol das atividades próprias do AEE, previstas na portaria nº 8764 de 23/12/2016 (SME, 2016) que podem ser ofertadas nas Sala de Recursos Multifuncionais e inclusive serem estendidas para outros espaços da escola.

Este artigo propôs discutir e compreender sobre os processos mentais citados na portaria, que através de pesquisa bibliográfica relacionada principalmente à neurociência aplicada à educação, buscou elucidar a relação dos aspectos cognitivos com o processo de aquisição e consolidação das aprendizagens. Além disso, apresentou conceitos sobre as funções cognitivas, conativas e executivas e sobre o prejuízo acadêmico diante de déficits nestas funções. E, exemplificou algumas práticas, recursos e atividades que podem ser aplicadas

¹ Pedagoga e professora na rede pública do município de São Paulo, atua como PAEE - Professora de Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais; é também neuropsicopedagoga clínica.

no contexto da Sala de Recursos Multifuncionais que atendam a recomendação da referida lei.

Palavras-chave: sala de recursos multifuncionais, processos mentais, aprendizagem, atendimento educacional especializado.

Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) organiza nosso sistema educacional brasileiro em etapas, níveis e modalidades. No que se refere às modalidades de ensino, inclui-se a Educação Especial, que visa tornar o ensino acessível aos estudantes que apresentam alguma deficiência. Segundo a LDBEN no seu art. 58:

entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. (BRASIL, 1996)

Um dos serviços ofertados pela Educação Especial é o atendimento em Sala de Recursos Multifuncionais que compreendem um espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos, assim definida nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (2009). Estes espaços são organizados dentro das escolas regulares de educação básica e denominam-se Salas de Recursos Multifuncionais por seu caráter a atender diferentes necessidades educacionais.

O Atendimento Educacional Especializado desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais têm o intuito de complementar ou suplementar o ensino curricular dos estudantes que apresentam alguma deficiência, transtorno do espectro autista e/ou altas habilidades/superdotação. Ocorre no contraturno escolar, sob responsabilidade de um professor com habilitação ou especialização em Educação Especial, em uma de suas áreas ou em Educação Inclusiva.

Com o advento do Plano Nacional de Educação (PNE, 2007), diversas metas eram traçadas para a educação brasileira, entre elas uma visão mais integradora com o intuito de derrubar as barreiras existentes entre a educação especial e a regular, de forma a viabilizar o acesso e matrícula dos estudantes com deficiência. Neste contexto, as Salas

de Recursos Multifuncionais seriam então criadas como um espaço a ser ofertado o Atendimento Educacional Especializado dentro das escolas regulares.

Na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, a instalação, organização e funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) são regulamentadas através da Portaria nº 8.764 de 23 de dezembro de 2016 que institui a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Em seu Art. 9 orienta que as SRMs ofereçam o Atendimento Educacional Especializado em caráter complementar ou suplementar para os estudantes público-alvo da Educação Especial, desde que identificada a necessidade deste serviço, após avaliação pedagógica/estudo de caso.

Qual é o público-alvo da Educação Especial?

De acordo com as orientações quanto ao público-alvo da Educação Especial expressas no Anexo I da Portaria nº 8.764 de 23 de dezembro de 2016 (SME/SP, 2016), incluem-se os educandos e educandas com:

- Deficiência Física incluindo ostomizados, indivíduos com nanismo, paralisia cerebral e deformidades congênitas ou adquiridas;
- Deficiência Auditiva/Surdez leve/moderada ou severa/profunda;
- Deficiência Visual, Baixa Visão ou Cegueira;
- Deficiência Intelectual;
- Deficiência Múltipla;
- Surdocegueira;
- Transtornos Globais do Desenvolvimento (espectro Autista);
- Altas Habilidades/Superdotação.

O encaminhamento para a matrícula na SRM não está condicionado ao diagnóstico médico e sim às singularidades de cada estudante em relação às atividades ofertadas neste espaço. Portanto faz-se necessário que a equipe escolar realize coletivamente uma avaliação pedagógica/estudo de caso com a finalidade de conhecer este estudante, avaliar suas potencialidades e necessidades educativas, e principalmente identificar as barreiras

existentes no espaço escolar que possam interferir ou impedir sua participação e aproveitamento das atividades e eventos escolares, conforme orienta art. 21:

O encaminhamento dos educandos e educandas público-alvo da Educação Especial para o AEE dar-se-á após avaliação pedagógica/estudo de caso conforme o Anexo IV desta Portaria, envolvendo a equipe escolar, o educando e educanda, os professores que atuam no AEE, os familiares e responsáveis e, se necessário, a Supervisão Escolar e outros profissionais envolvidos no atendimento. (SME/SP, 2016)

Uma vez identificada a necessidade do serviço do AEE, o estudante passa a frequentar a SRM em média de uma a duas vezes por semana pelo período de duas horas/aula de 45 minutos cada. Para garantir a acessibilidade de locomoção o estudante terá garantido o Transporte Escolar Municipal Gratuito.

É importante citar que o estudo de caso é um instrumento valioso para identificar quais os melhores recursos e projetos pedagógicos indicados para cada estudante, e não somente para ser utilizado como meio de matrícula para a SRM. Pois, de acordo com a avaliação, este estudante pode ser encaminhado para outros projetos como de Recuperação Paralela, Música, Xadrez, Teatro, Jornal ou outros que sejam desenvolvidos na Unidade Escolar.

Além disso o estudo de caso oferecerá subsídios para a construção do Plano de Atendimento Educacional Especializado, que consiste num documento orientador deste atendimento, que deve ser construído pela equipe escolar e que seja composto por informações importantes sobre o educando ou educanda e o espaço escolar como por exemplo, a identificação das habilidades, barreiras existentes, e necessidades educacionais específicas deles; a definição e organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos educandos e educandas; o cronograma e a carga horária do atendimento.

Atividades próprias do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

As atividades desenvolvidas na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) são específicas deste atendimento e não devem configurar como aulas de reforço escolar nem tampouco

ter qualquer caráter terapêutico. Os recursos e tecnologias ali utilizados devem apresentar funcionalidade para outros espaços da escola principalmente para a sala de aula na qual o estudante esteja matriculado, oferecendo-lhe mais autonomia. Toda a equipe escolar precisa ter conhecimento sobre a função da SRM e o caráter do seu atendimento para ter clareza, durante a construção do estudo de caso, sobre o encaminhamento ou não do estudante avaliado.

De acordo com o ANEXO I da Portaria nº 8.764 de 23 de dezembro de 2016 (SME/SP 2016) as atividades próprias do Atendimento Educacional Especializado devem ser ofertadas de acordo com as necessidades educacionais específicas de cada estudante público-alvo da Educação Especial, dentre elas o ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como primeira língua para educandos e educandas com surdez e o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua; o ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade; ensino do uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades ou superdotação; e estratégias para o desenvolvimento de processos mentais.

Estratégias para o desenvolvimento de processos mentais

São compreendidas, de acordo com o Anexo I da Portaria nº 8.764/2016 (SME/SP, 2016) como aquelas atividades realizadas nas Salas de Recursos Multifuncionais que têm como objetivo

ampliar as estruturas cognitivas facilitadoras da aprendizagem nos mais diversos campos do conhecimento, para o desenvolvimento da autonomia e da independência do educando ou educanda em face das diferentes situações no contexto escolar”.

O fenômeno da aprendizagem é um processo extremamente complexo pelo qual comportamentos podem ser modificados e novos conhecimentos e habilidades são adquiridos e/ou transformados, e conforme afirma Fonseca (2014)

O ato de aprender é contínuo e advém da interação entre estruturas neuropsicológicas e o ambiente em que o indivíduo está inserido. Quanto às estruturas mentais, a comunidade científica tem apontado a integração das funções cognitivas, conativas e executivas como o tripé fundamental nos processos de aprendizagem.

Essa mudança de comportamento prevista pelo fenômeno da aprendizagem é provocada, segundo Fonseca (2014) “pela experiência a que o ser humano seja exposto, como uma sequência de operações mentais que compreendem uma tríade de funções e subfunções cognitivas” como as de:

- Recepção: por onde o ser humano recebe os estímulos externos através dos sentidos, os discrimina, percebe, prioriza e apreende dados, se orienta espacialmente, imputa atenção e foco etc.
- Planificação, integração e retenção: refere-se às capacidades do ser humano em selecionar dados relevantes, eliminar dados irrelevantes, comparar, classificar, fazer analogias, memorizar, manipular e recuperar informações, elaborar conceitos, ter pensamento lógico e dedutivo, fazer inferências, ser crítico e criativo, ser estratégico, elaborar hipóteses, ser flexível no pensamento e procedimentos, entre outras.
- Execução ou expressão: comunicar-se de forma clara, contextualizada e conveniente; transpor a informação pela via psicomotora; ter uma expressão verbal fluente; ser capaz de se autorregular, ter controle inibitório, tomada de decisão, persistência, se autoavaliar, chegar a conclusões, perceber erros e ter flexibilidade em mudança de rota e soluções antes criadas.

O termo cognição pode ser compreendido como o “ato ou processo de conhecimento” ou “algo que é conhecido através dele” e que, como cita Fonseca (2014)

envolve a integração de diversos processos mentais como a atenção, a percepção, o processamento simultâneo e sucessivo, memória de curto e longo prazo e memória de trabalho, raciocínio, visualização, planificação, resolução de problemas, execução e expressão da informação.

Em relação às funções conativas, podemos compreendê-las como o conjunto de processos mentais relacionados à motivação do ser humano, ao temperamento e à personalidade; “subentende o controle e a regulação afetiva das condutas, realização e conclusão de tarefas, reforçando, assim, a inseparabilidade e irredutibilidade das funções cognitivas, conativas e executivas” (FONSECA, 2014).

Em termos mais simples, referem-se às emoções, sentimentos e habilidades socioemocionais como a empatia, a resiliência, a cooperação, o trabalho em equipe, a paciência entre outros. Entende-se que os aspectos emocionais estão diretamente ligados às possibilidades de sucesso no processo de aprendizagem humana. Como afirma Fonseca (2014)

A aprendizagem humana dificilmente decorre numa atmosfera de sofrimento emocional, de incompreensão penalizante ou debaixo de uma autorrepresentação ou autoestima negativas, exatamente porque ela tem, e assume sempre, uma *significação afetiva*, isto é, conativa.

As funções executivas, como também cita Fonseca (2014), “coordenam e integram o espectro da tríade neurofuncional da aprendizagem, e estão conectadas com as funções cognitivas e conativas”, que acabamos de abordar. As funções executivas são responsáveis pela regulação, supervisão e controle das ações, das emoções, dos pensamentos e dos comportamentos. Destacam-se neste grupo a atenção, a percepção, a memória de trabalho, o controle inibitório e a flexibilidade cognitiva. Na interpretação de Fonseca (2014), as funções executivas

podem ser definidas como processos mentais complexos pelos quais o indivíduo otimiza o seu desempenho cognitivo, aperfeiçoa as suas respostas adaptativas e o seu desempenho comportamental em situações que requerem a operacionalização, a coordenação, a supervisão e o controle de processos cognitivos e conativos, básicos e superiores. De certa forma, reúnem um conjunto de ferramentas mentais que são essenciais para aprender a aprender.

Propor situações de aprendizagem em que o educador tenha clareza sobre o conjunto de ferramentas mentais que estão sendo exigidas e estimuladas no educando ou educanda, representa uma ampliação de possibilidades para a aquisição e consolidação da aprendizagem, bem como de mudança de comportamentos que podem contribuir para o sucesso escolar e da vida social.

Para o contexto da Sala de Recursos Multifuncionais podemos citar algumas práticas que podem ser elencadas entre os objetivos do Plano de Atendimento Educacional Especializado. As funções executivas são funções indissociáveis de qualquer tipo de aprendizagem e os educandos e educandas com Deficiência Intelectual, por exemplo, podem apresentar déficits em algumas capacidades mentais como o planejamento, raciocínio, solução de problemas e na aprendizagem acadêmica, de acordo com o Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5. Propor práticas que envolvam resolução de problemas para as atividades de vida diária, expor os estudantes em situações de aprendizagem em que precisem esperar sua vez, perseverar, seguir regras e instruções, iniciar e cessar procedimentos, lidar com erros e equívocos, por exemplo, são objetivos de práticas que fazem parte deste contexto.

Em relação às habilidades de organização e planejamento que integram os processos mentais das funções executivas, podemos propor práticas que envolvam:

- uso da rotina na sala de recursos e na sala de aula regular;
- uso de calendários;
- uso de cronômetros ou ampulhetas para a contagem de tempo;
- jogos de sequências lógicas sobre a passagem do tempo e ordem cronológica de acontecimentos;
- jogos de categorização por tamanhos, cores, posições, quantidades.

A respeito das habilidades de Atenção, Controle Inibitório e Flexibilidade Cognitiva:

- jogos de soletrar e de operações matemáticas;
- resolução de problemas como por exemplo o tangram, quebra-cabeça, torre de Hanoi.
- jogos de tabuleiro;
- jogo das diferenças;
- labirintos;
- procurar figuras (figura/fundo) como os lincos e jogo das sombras;

Para desenvolver habilidades do raciocínio lógico-matemático, os blocos lógicos são excelentes para trabalhar com seriação, comparação, classificação, ordenação, elaborar o raciocínio concreto para o abstrato etc.

O jogo de dominó e o jogo de damas são opções para ativar a memória e o raciocínio, além do xadrez que também exige capacidades de pensar estratégias e flexibilização cognitiva.

O jogo Tetris tanto físico como a opção online pode ser utilizado como uma ótima ferramenta para estimular a memória e o raciocínio, de acordo com publicação de matéria no site www.psicanaliseclinica.com de 19 de julho de 2021 intitulado “Os quinze melhores jogos para memória e raciocínio”. O jogador deve encaixar as peças de formatos diferentes nos espaços disponíveis. À medida que o jogador vai tendo sucesso, a dificuldade aumenta; na opção online a tela vai subindo e a velocidade aumentando. O jogo exige mais rapidez no raciocínio e tomada de decisão.

Weiss (2016) cita a respeito dos jogos de estratégias para se chegar a determinado objetivo como “Trilha, Jogo da Velha, Labirinto, Senha, pois exigem planejamento das jogadas, fazer antecipações da própria jogada e da do adversário, além de serem atrativos para as crianças e adolescentes escolares”. Quando o objetivo é leitura, formação de palavras e cálculos matemáticos, sugere-se as palavras cruzadas, caça-palavras, loto, soletrando entre outros. Jogos da memória e Lince exigem percepção visual enquanto os baralhos com números e/ou figuras também exigem estratégia, atenção, controle inibitório e memória como por exemplo, o Jogo do Mico, Uno e baralhos comuns.

Existe também uma gama de atividades e jogos online que podem ser utilizados e que proporcionam motivação e desenvolvimento das funções cognitivas, conativas e executivas.

Conclusão

Não há dúvidas que um dos objetivos principais no contexto da Sala de Recursos Multifuncionais é contribuir para a autonomia dos estudantes com deficiências, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação e auxiliá-los a transpor as barreiras de aprendizagem, apoiando em seu desenvolvimento intelectual, social, emocional e cognitivo.

De acordo com o que determina a Portaria nº 8.764/16 em seu Anexo I, entendemos que uma das práticas realizadas na Sala de Recursos Multifuncionais, denominada como as estratégias para o desenvolvimento dos processos mentais, discorra sobre compreender do que se trata tais processos e quais seriam os recursos e atividades utilizados para estimular as estruturas e funções cognitivas, conativas e executivas, e conseqüentemente desenvolver e potencializar as habilidades preditoras acadêmicas.

Não se trata, portanto, de uma atividade simples, pelo contrário, envolve primeiramente conhecer o educando ou educanda e todas as suas especificidades e necessidades educativas, e compreender quais as habilidades cognitivas que apresentam algum prejuízo e possam dificultar a aprendizagem, o exercício da autonomia e as relações pessoais. Além disso, conhecer sobre tais funções mentais e o quanto elas impactam no processo de

aprender. Tendo maior clareza a esse respeito, o professor do AEE poderá planejar, elaborar e propor as atividades com objetivos mais delineados, facilitando a avaliação.

Assim, e considerando que trata-se de apenas uma das funções da Sala de Recursos Multifuncionais, o presente artigo propõe uma discussão sobre a necessidade da elaboração de um material educativo institucional que aprofundasse o tema e apresentasse sugestões de práticas de acordo com cada processo mental, o que contribuiria de forma fundamental para que os profissionais do AEE pudessem traçar suas estratégias orientados pelo estudo de caso e pelo Plano de AEE, porém embasados em tal material, de forma a alinhar o atendimento, no que diz respeito à esta especificidade.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Trad. Maria Inês Corrêa Nascimento _ et al; 5.ed.rev. Porto Alegre; Artmed,2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação PNE / Brasília: Inep, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº4/2009 que estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, 2009.

FONSECA, Vitor da. Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. Rev. Psicopedagogia. São Paulo, v. 31, n. 96, p. 236-253, 2014.

Os quinze melhores jogos para memória e raciocínio. Disponível em <https://www.psicanaliseclinica.com/jogos-para-memoria-e-raciocinio/>. Acesso em 19 de agosto de 2022.

Portaria Secretaria Municipal de Educação. SME nº 8.764 de 23 de dezembro de 2016.

WEISS, Maria Lucia Lemme. Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar, 14 ed., Rio de Janeiro: Lamparina, 2016, p.158.

TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO DA DÉCADA DE 90 ATÉ 2020.

Rosana Nascimento de Sousa³

Resumo

Durante toda a escrita deste projeto, o intuito foi da discussão entorno da Educação Especial e Inclusiva da escola pública municipal de São Paulo os marcos políticos que foram decisivos para construção da educação dos estudantes com deficiência entre os anos 90 até os dias atuais.

Palavras-chaves: Educação especial; Rede municipal de ensino; Marcos políticos

1. INTRODUÇÃO

São muitos os anseios em relação à oferta e ao atendimento de qualidade para estudantes com deficiência. Juridicamente, a discussão sobre o acesso desses estudantes à educação no Brasil será apresentada por meio da análise de documentos e das legislações vigentes entre o período de 1990 a 2020. Essas leis compreendem os direitos das pessoas com deficiência e definem esse grupo como aquele que tem impedimento de longo prazo no contexto das deficiências: física, intelectual ou sensorial, as quais, em consonância com uma ou mais barreiras, podem impossibilitar sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015). Com o intuito de promover uma discussão sobre a pessoa com deficiência e conhecer o processo histórico no Brasil e no município de São Paulo utilizaremos como referências os trabalhos de Prieto (2000; 2006); Bueno (1993; 2002); Mazzota (1996); Kassar (2011); Baptista (2019); Mendes e Valadão (2021).

1. Marcos políticos do município de São Paulo para o estudante com deficiência na perspectiva da educação integradora a inclusiva de 1990-2020

³ Professora de Atendimento Educacional Especializado da RME-SP; Pedagoga pela UNIABC; Especialista em Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual pela PUC e Mestranda em Educação pela UNIB

Mazzota (1996), ao analisar o percurso histórico do município de São Paulo em relação à escolarização das pessoas com deficiência, mostra que o tema começa a ser debatido a partir da destinação de verbas públicas para promover a Educação Especial. Isso ocorre, primeiramente, a partir da inauguração, em 1946, da Fundação Livro do Cego Brasil. Posteriormente, em 1951, temos a ação da Secretaria Municipal de Educação (SME) que instituiu a primeira escola da rede destinada aos estudantes surdos: Escola Municipal de Educação Especial “EMEE Hellen Keller”. Naquele momento, também foram estabelecidos os convênios com as instituições filantrópicas APAE, Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD) e Sociedade Pestalozzi de São Paulo.

Em seguida, de acordo com Prieto (2000), o “Programa de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais” (PAPNE) foi instituído, no governo Luiza Erundina (1989-1992). Vale ressaltar que anteriormente à publicação do decreto houve ações por meio de salas que foram transformadas para atendimento aos estudantes com deficiência por ações da comunidade educativa com apoio da Secretaria da Saúde e influências de líderes religiosos, essas atividades foram implementadas na Escola de Ensino Fundamental (EMEF) Professor Clemente Pastore, atualmente pertencente a Diretoria Regional de Ensino (DRE) do Campo Limpo e EMEF Rodrigo de Melo Franco de Andrade, DRE São Mateus, as salas, posteriormente, foram denominadas de Centro Público de Apoio e Projetos (CPAP).

Ainda segundo Prieto (2006), o PAPNE foi formulado com o intuito de reunir uma equipe intersetorial e formar professores capacitados para oferecimento dos atendimentos e contribuíram para implantação dos CPAP. Em torno do decreto foram discutidas muitas evidências de uma política integradora, todavia, o documento deixa lacuna em relação ao público que tinha direito ao serviço, pois em seu texto está descrito “necessidades especiais”, fato que não caracteriza o público pela deficiência ou superdotação e é interessante ressaltar que nesse documento não se usa o termo os transtornos.

Prieto (2000) destaca também como seria a caracterização do serviço, a pesquisadora estabelece que primeiramente o estudante era matriculado nos CPAP e, posteriormente, avaliado para verificação se poderia seguir com a matrícula na escola comum. No entanto, o serviço seguia como apoio nesse processo de integrar o estudante, ou seja, primeiramente o estudante teria que estar em consonância aos padrões normais para posteriormente ser integrado, baseado nos critérios de heterogeneidade. Destacamos que o PAPNE instruiu que instituições conveniadas deveriam apresentar projeto para continuidade aos atendimentos.

Ao analisar o PAPNE, segundo Prieto (2000), foram realizados encontros intersecretariais nos Núcleos de Ação Educativa (NAE), que foram divididos em seis regiões de São Paulo e que ficaram incumbidos em supervisionar os seguintes questionamentos: qual público que seria atendido? Quais crianças não poderiam ser dadas a oferta de matrícula nos CPAPs? Os questionamentos também se voltaram em torno do perfil dos profissionais que pudessem integrar a equipe. Os levantamentos de dados das reuniões completaram o texto do decreto publicado.

No decorrer do PAPNE, de acordo com Prieto (2000), foram feitas críticas sobre o programa, e se perguntava se realmente a política seguia o intuito de integração. Pois instituía que primeiramente o estudante teria que frequentar em suas primeiras semanas de matrículas somente o CPAP, para só após ir à classe comum.

A cobertura do público-alvo também é algo a se pontuar, pois o termo “necessidade especial” é muito abrangente, possibilitando assim alguns equívocos de matrículas que poderiam acontecer como, por exemplo, estudantes com dificuldades de aprendizagens ou condutas. No entanto, com a derrota do partido governista nas eleições de 1992, o programa acabou por não ser seguido, porque com a entrada de outro partido no poder outra proposta foi colocada em execução.

Com o novo governo tivemos a publicação do Decreto nº 33.891/1993, que instituiu a “Política de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais na Rede Municipal de Ensino”. Essa política criou vários serviços de apoio entre eles as Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais (SAPNES).

Segundo Prieto e Sousa (2006), essas salas foram criadas no intuito de prestar um atendimento paralelo ao estudante que estava matriculado nas classes comuns em horário contraturno, mas também era possível a matrícula exclusivamente nas SAPNES. Nessa política os considerados portadores de necessidades especiais são:

[...] os alunos que apresentem desvio da média considerada normal para uma faixa etária nos aspectos físicos, sensorial, mental por deficiência ou superdotação, e que necessitem de recursos educativos especiais, para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades e integração no meio social. (SÃO PAULO, 1993, recurso *on-line*).

O trecho do documento coloca em evidência a questão do desvio, só após vem em destaque a deficiência. A política seguia aos documentos federais da época, que instruía, de certa forma, o nível de estudantes homogêneos, logo após a política também instruir

que os estudantes com distúrbios das capacidades básicas de aprendizagem fazem parte do público a ser atendido nas SAPNES.

No entanto, Prieto (2000), adverte que a Política limitava o atendimento aos estudantes com deficiência no SAPNE, uma vez que só seria possível o atendimento após a avaliação por multiprofissionais, e se estes resolvessem que os candidatos não fossem aptos seriam encaminhados às instituições filantrópicas e os deficientes auditivos às escolas especiais dando margens a segregação.

Esta política também instituiu a “Sala de Apoio Pedagógico” (SAP), um espaço reservado aos estudantes com dificuldades de aprendizagens, cujas ações na classe comum tenham sido esgotadas. É necessário ressaltar que a política é estabelecida para promover ações aos estudantes com deficiência, mas traz instruções aos que tenham dificuldades, podemos questionar que isso vem a ocorrer por estar descrito o termo necessidades especial que é tão abrangente, como ressalta Prieto (2006).

Ao analisarmos no presente estudo as duas primeiras políticas para educação especial do município de São Paulo nos anos 1990, podemos observar os termos usados nas duas são “necessidades especiais” e “portador de necessidades especiais”, tais conceitos vêm contribuindo para o equívoco do público, pois não permitem uma definição correta acerca do tema. Ao comparar os dados da Organização Mundial da Saúde (OMS) do período em que 10% da população 5% eram classificados por deficiência metal e o público atendido pela prefeitura estava descrito que 70% eram com deficiência mental de acordo com Prieto (2000). Ressaltamos que o termo mental foi mudado de acordo com Sasaki (2005), para intelectual.

Após esse período, tivemos um grande intervalo até a publicação de uma nova política para a educação especial, uma vez que as políticas da educação seguiram com o comando do mesmo partido de 1993 a 2000. No entanto, mesmo com o regresso do Partido dos Trabalhadores à prefeitura em 2001, tivemos uma retomada do debate somente em 2004, com a publicação do Decreto nº 45.415/2004.

O decreto define as equipes para os serviços de Educação Especial e para o Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI); para composição da equipe denominou-se o Professor e Acompanhamento (PAAI) e a nomenclatura do espaço para atendimento de Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI) anteriormente denominada de SAPNE. Realizando uma retomada das publicações anteriores municipais, podemos assemelhar a criação dessa nova equipe à criada em 1992 pelo mesmo partido nos NAE.

O Decreto nº 45.415/2004, ao definir os serviços da SAAI, descreve que o serviço poderia ser oferecido de forma exclusiva. Nesse novo decreto, as escolas especiais teriam caráter transitório, percebemos, assim, que estão no caminho da integração efetiva dos estudantes com deficiência. Outro ponto que vale ressaltar são que os serviços exclusivos da Educação Especial seriam de acordo com a vontade dos responsáveis e estudantes.

O documento induz, pela primeira vez entre as políticas, a adequação do número de estudante por classe quando tem estudante com deficiência, no entanto, diz também quando necessário a adequação. Outro ponto que vale a análise é o fato de citar o Projeto Político Pedagógico (PPP), como recurso de mobilizações necessárias para o atendimento ao público.

No decreto, a SME começa a discutir a promoção de acessibilidade, todavia, isso ocorre em uma pequena parte do documento e não há muitos detalhes em relação a como promover a acessibilidade, citam a questão arquitetônica, barreiras de comunicação e falam de capacitação dos profissionais da educação.

Em 2005, tivemos a mudança de partido no comando da prefeitura, no entanto, a mudança dos estudos aconteceu em 2009, com o governo de Gilberto Kassab e com a publicação da Portaria nº 2.755/2009, que instituiu a comissão técnica composta por servidores da Rede Municipal de Ensino (RME) em Educação Especial, essa comissão foi orientada a examinar e definir os serviços oferecidos aos estudantes com deficiência pela SME, muito pelo fato de serem sustentadas pela Política Nacional de Educação Especial Federal para atendimento de 100% do público-alvo. Nesse documento, pela primeira vez, ocorreu a definição clara do público-alvo ao descrever estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento.

Após avaliação da comissão técnica, tivemos a publicação do Decreto nº 51.778/2010, ele institui a “Política de Atendimento de Educação Especial”, que é composto de um programa que estabelece o fortalecimento para o atendimento de qualidade. Além disso, é preciso as relações das equipes multidisciplinares, tal projeto é fundamental para o fortalecimento das ações intersetoriais. Pela primeira vez a SME define o que cada projeto vai ser responsável por realizar, a fim de promover ações pertinentes aos estudantes visando a saúde, AEE, Transporte Gratuito Escolar (TEG) e estabelece com mais clareza as acessibilidades e utiliza o termo público-alvo da educação especial.

De acordo com o Decreto nº 51.778/2010, o programa foi dividido em sete projetos: Identificar, Apoiar, Formar, Acessibilidade, Rede, Reestruturação e Avaliar. O Identificar foi estruturado para qualificar os dados dos estudantes no Sistema Escola *On-Line* (EOL),

pois anteriormente a esses dados eles estavam quantificados em prontuários de papéis sem muita qualidade de dados em relação à continuidade das matrículas, na sala de atendimento, percebemos ao analisar o percurso de pesquisa de Prieto e Sousa (2006), que não havia a qualidade no acompanhamento da trajetória escolar dos estudantes entre 1997 e 2001.

Em seguida é descrito o Projeto Apoiar, que constituía em mais implementação das SAAI's, também pelo fato de o governo federal estar no processo das instalações de Sala de Recursos, ampliação da equipe do CEFAL. Aparece, pela primeira vez, o novo integrante da equipe, o estagiário, para apoio na sala de aula comum. É importante ressaltar os convênios com as instituições especializadas que teriam que seguir as recomendações de SME, pois estavam em torno de uma nova forma de prestar serviços, já que ela tem a meta de atender 100% do público-alvo da educação especial, e as mesmas estariam no apoio ao AEE. As Escolas de Educação Especial passaram por reestruturação para perspectiva da educação-bilingue e estruturação dos Polos Bilingue Libras e Língua Portuguesa em consonância com a publicação do Decreto nº 51.778/2010.

Segundo o Decreto nº 51.778/2010, o Projeto Formar buscava oferecer formação específica em Educação Especial aos professores que estavam nas salas de atendimento e aos que tivessem interesse em realizar e se preocupou também em oferecer formação continuada aos professores de classe comum. Vale ressaltar a retirada do termo capacitação que vem no sentido de ser apto, o uso do termo nos faz entender que elas vinham no sentido segundo Voltolini (2018, p. 55),

[...] teórico conceitual e sua aplicação prática. O problema desse modelo formativo “é o quanto ele exclui o papel do sujeito” quando se troca para formar percebemos que vem no sentido de uma construção de um novo olhar dos docentes no sentido de promover ações que assegurem a subjetividade.

Posteriormente, ainda conforme o documento, é descrito o Projeto Acessibilidade, que foi dividido em várias etapas e áreas de promoção, acessibilidade arquitetônica que foi incumbida de melhorias nos prédios escolares, no intuito, de auxiliar aos que fazem uso de cadeira de rodas, mobilidade reduzida e para os estudantes com deficiência visual. A seguir descreve a parte física que vem no sentido de eliminar barreiras nos mobiliários, materiais escolares com Tecnologia Assistiva. Em seguida, esmiúça a acessibilidade de comunicação, especialmente em relação ao acesso ao currículo pelos estudantes surdo-

cego, surdo com a Libras e comunicação Tátil e aos que não realizavam sua comunicação oral com a utilização da Comunicação Alternativa e, por último, é dado o direito ao TEG para os estudantes frequentarem o AEE.

No sentido de promover ações intersecretariais, o Decreto institui o Projeto Rede proporcionando um convênio com empresa particular Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina (SPDM), e estabelecem novos integrantes e ações para eliminar as barreiras ao cuidar das atividades da vida diária do estudante. Este profissional denomina-se Auxiliar de Vida Escolar (AVE), são profissionais que estão na unidade escolar e passam por formações na SPDM para melhor auxiliar na locomoção, aos que fazem uso de sonda alimentar e demais atividades que envolvam o cuidar. Juntamente com o Supervisor Técnico, profissional da área da Fisioterapia ou Terapeuta Ocupacional, que faz o acompanhamento dos estudantes nas unidades e seu acompanhamento é registrado por meio do relatório de acompanhamento mensal.

Após, a publicação da “Política Nacional de Educação Especial”, em 2008, o Decreto nº 51.778 estabeleceu reestruturações na RME, principalmente nas Escolas Municipais de Educação Especial (EMEE), que foi denominado de Projeto Reestruturação. As alterações promoveram reformulações em suas propostas de ensino e no oferecimento de profissionais com formações em ensino de Libras e Língua Portuguesa como segunda língua e educação bilíngue. Por último, a publicação define o Projeto Avaliar que constituiu em avaliar o próprio andamento do Projeto na RME. Em seguida, o acampamento do público-alvo da educação, por meio da avaliação externa, tendo como ferramenta a Prova São Paulo, também definiu a utilização do documento publicado em 2007 pela SME no sentido de auxiliar professores a avaliarem aos estudantes com deficiência intelectual.

O Referencial sobre a Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual (RAADI), documento extenso, que vem descrevendo a deficiência embasada em referencial teórico de avaliação e desenvolvimento, traz planilhas que foram divididas em áreas a serem preenchidas com as seguintes legendas: RS, realiza satisfatoriamente; RP, realiza parcialmente; CA, realiza com ajuda; NAG, conteúdo não apresentado ao grupo; NAA, conteúdo não apresentado ao aluno e NR, não realiza RAADI (2007, p. 53).

Em 2012, tivemos a troca de partido mais uma vez em São Paulo, a cidade voltou ao comando do Partido dos Trabalhadores com Fernando Haddad de 2013 a 2016. Com isso ocorreu a retomada da pauta Educação Especial com a publicação da Portaria Nº 8.764/2016, que regulamenta o Decreto nº 57.379/2016 e institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Com o Plano Municipal de Educação de São Paulo, Lei Municipal nº 16.271/2015, tem-se o estabelecimento de metas, entre elas a meta 8 está descrita a Educação Especial. A primeira coisa que chama atenção na nova Política é seu título Educação Especial, na Perspectiva da Educação inclusiva, que estabelece uma nova visão de educação para os estudantes na RME. Com a publicação se instituí a retirada do Programa Incluir exceto o Projeto Rede.

Entre seus artigos percebemos um olhar mais inclusivo com os estudantes com deficiência em todos os sentidos dentro da unidade escolar e estabelece a compreensão do estudante sócio-histórico-cultural que supera a visão médica. Quando a Política se coloca nesses termos já destaca o contexto singular do desenvolvimento de cada um, não considerando padrões de comportamentos.

Entre seus artigos, a Portaria descreve pela primeira vez dentro das documentações do município a incumbência de cada serviço de apoio para promoção da Educação como a inclusão do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA), que vem no intuito de prestar serviço aos estudantes. Instrui também a mudança de nome de SAAI para Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) seguindo a nomenclatura federal e nomeia o Professor de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) anteriormente denominado de Professor regente de SAAI.

Para matrícula no AEE, na SRM é considerado o estudo de caso do aluno, assim como previsto no anexo da portaria, que serve de instrumento para conhecer e descrever o contexto educacional e suas interações com a família e colegas, potencialidades, habilidades, dificuldades, desejos e preferências. Um dos fundamentos do Atendimento Educacional Especializado (AEE), é não generalizar o estudante reduzindo-o ao seu laudo. Conforme defende Bernardino (2007, p. 54). “Cada pessoa tem uma história única; cada sintoma tem um sentido particular para cada um; cada doença, cada deficiência vai adquirir significação a partir do contexto em que se insere”.

Compreende-se que dentro da proposta do AEE existe uma variedade de necessidades específicas de cada estudante de diferentes naturezas, seja intelectual, visual, auditiva, psíquica etc. Mas todas elas demandam um sujeito que tem singularidades e necessidades.

A portaria Nº 8.764/2016 regulamenta o Decreto nº 57.379/2016, que “Institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial”, na perspectiva da Educação Inclusiva, e descreve as atividades próprias do AEE. Como marco importante do documento foi desmitificar que a SRM seria uma sala de reforço escolar e caracteriza

as atividades desenvolvidas pelos PAEEs e estudantes público-alvo da educação, entre elas a Tecnologia Assistiva que deve envolver diretamente o usuário e ter como base o conhecimento de seu contexto de vida, a valorização de suas intenções e necessidades funcionais pessoais, bem como a identificação de suas habilidades atuais que será esmiunçada posteriormente nesse estudo.

As escolas anteriormente denominadas como EMEE, nessa Política são denominadas como parte da educação bilíngue e chamadas a partir da publicação da nova portaria como Escolas Municipais de Educação Bilíngue (EMEB). O documento descreve as barreiras no sentido de eliminá-las e faz descrições das que estamos acostumados a ver nas documentações, como a acessibilidade arquitetônica e nas comunicações. A política levanta um ponto importante sobre a barreira atitudinal que vem no sentido dos comportamentos discriminatórios, e busca trazer discussões em torno da e eliminação de barreira atitudinal.

Diversos saberes e estudos discutem e propõem teorias e práticas relacionadas ao campo da deficiência, muitos desses saberes são provenientes dos movimentos sociais. De acordo com a antropóloga Anahí Guedes de Mello, existem termos específicos para nomear opressões sistêmicas contra imigrantes, trabalhadores, mulheres, negros, indígenas, LGBTIQA+ como, por exemplo, a xenofobia, o classicismo, o sexismo, o racismo e a LGBTfobia. No entanto, não existia um termo específico para nomear as opressões contra pessoas com deficiência. A discussão sobre o fato começou nas Conferências de Políticas Públicas voltadas para a temática de direitos humanos e promovidas pelo governo. Entre as conferências já realizadas no Brasil, existiram diálogos sobre políticas públicas voltadas para a juventude, população negra, crianças e adolescentes, mulheres, LGBTIQ, idosos e pessoas com deficiência, quando surgiu pela primeira vez, no ano de 2011, o termo capacitismo.

De acordo com Anahí Guedes de Mello,

“a origem do capacitismo advém da concepção anglo-saxônica de deficiência, entendida aqui como *“able-bodied”*, em que a tradução para o português fica “corpo apto”. O apto aqui pode ser entendido também como um corpo que é capaz, são, hábil ou então, um corpo sem deficiência”. (MELLO, 2012, p. 3266).

Em razão dessa problemática, vêm ocorrendo grandes debates centrados nas formulações de propostas para práticas inclusivas.

Em 2019, no governo Bruno Covas, o município fez a publicação do Currículo da Cidade embasando pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no qual, compreende-se por Educação Inclusiva:

A ideia de educação inclusiva sustenta-se em um movimento mundial de reconhecimento da diversidade humana e da necessidade contemporânea de se constituir uma escola para todos, sem barreiras, na qual a matrícula, a permanência, a aprendizagem e a garantia do processo de escolarização sejam, realmente e sem distinções, para todos (SÃO PAULO, 2019, p. 25).

A Portaria passou pelo processo de implantação durante o ano de 2017, já que foi publicada no final do ano letivo de 2016. Nessa perspectiva, os estudantes que estavam matriculados nas SRM's que não faziam parte do público-alvo da educação e com os registros médicos apontados no Sistema- EOL Escola Online foram desligados do serviço e caso necessário encaminhados para outra atividade de apoio. Dessa ação demonstrou um desvinculamento do AEE a realizar atividades de apoio pedagógico e encaminhamento de estudantes com desvio de conduta. Como era perceptível em outras políticas no início dos anos 2000 como ressalta Prieto e Sousa em (2006) que os professores regentes da sala de recursos e de classe comum realizavam a indicação dos estudantes para o AEE e nem sempre estavam com as documentações médicas que apoiassem o mesmo.

Entretanto, a publicação do Decreto nº 10.502/2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, vem de encontro a toda trajetória histórica da educação inclusiva, e membros do atual governo municipal fizeram manifesto no Conselho Municipal de Educação (CME), de São Paulo:

Conselho Municipal de Educação de São Paulo, órgão normativo e deliberativo, atento ao cumprimento da legislação vigente, ao tomar conhecimento da publicação vem a público manifestar-se contrário ao referido Decreto por considerar que se configura um flagrante retrocesso para a sociedade brasileira ao desconsiderar os direitos educacionais e sociais das pessoas com deficiência, conquistados historicamente pelos movimentos sociais organizados e pelos educadores, direitos esses assegurados no arcabouço legislativo que rege o Estado Brasileiro. (Manifestação contra decreto 10.502 publicado em plenária 22-10-2020)

Em razão dessa problemática, vêm ocorrendo grandes debates centrados nas formulações de propostas para práticas inclusivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa podemos perceber os avanços notórios em todo percurso histórico da Educação Especial. Inicialmente, no Brasil colônia, as pessoas com deficiência eram esquecidas e não eram consideradas parte da humanidade, logo após, no Brasil imperial, passamos para isolamento e institucionalização com atendimento médico e clínico. Posteriormente, houve a normalização e assistencialismo com a criação das instituições escolares a exemplo da Pestalozzi e APAE no século XX. Com o avançar das publicações legislativas que propuseram direitos humanos, o país chegou ao processo de inclusão no final da década de 80, o qual estamos percorrendo.

REFERÊNCIAS

MELLO, A. G. de. **Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC.** Revista Ciência e Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, Out. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141381232016001003265&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 abril. 2022

PRIETO, Rosângela Gavioli; SOUSA, Sandra Zákia Lian. **Educação especial no município de São Paulo: acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular.** Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 12, n. 02, p. 187-202, agosto 2006. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382006000200004&lng=es&nrm=iso. acesso em 03 nov. 2021.

SÃO PAULO (município). Decreto n. 45.415, de 18 de outubro de 2004 que estabelece diretrizes para a **Política de atendimento a crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema municipal de ensino.** 2004a. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, 19 out. 2004. P. 1.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de orientação técnica. **Referencial Sobre Avaliação da Aprendizagem de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais São Paulo:** SME/DOT, 2007b. Disponível em: http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EdEspecial/Referencial_AvaliacaoAprendizagem_NecessidadesEspeciais.pdf. Acesso em: 04 abril. 2022.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. Decreto n. 51.778, de 14 de setembro de 2010. Institui a Política de Atendimento de Educação Especial, por meio do Programa Incluir, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2010. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, 15 set. 2010. P. 1.

SÃO PAULO, SP. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria Nº 8. 764, de 23 de dezembro de 2016.** Regulamenta o decreto nº57. 379/2016 - Institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva.

SÃO PAULO. Instrução Normativa SME/SP, Nº 21, de 19 de agosto de 2019. **Reorienta o Programa “São Paulo Integral – SPI” nas escolas municipais**

O BRINCAR COMO POSSÍVEL INDICADOR DE ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO⁴

Autora: Patricia de Freitas Ferreira⁵

Orientadora: Maria Candida Soares Del Masso⁶

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo, investigar junto aos professores a compreensão acerca das brincadeiras simbólicas e se essas podem auxiliar na identificação de possíveis indicadores de Altas Habilidades/Superdotação junto à educação infantil na faixa etária de 04 a 06 anos de idade. O trabalho foi desenvolvido em uma EMEI do município de São Paulo, na região leste em um bairro periférico, envolvendo 8 professores, do gênero feminino com a idade variando de 27 a 60 anos de idade. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário contendo 14 questões abertas. O questionário foi entregue em folha impressa para o participante do estudo. As perguntas foram elaboradas tendo como foco a investigação das brincadeiras simbólicas na educação infantil, e sua contribuição na inclusão escolar, como uma possível ferramenta para identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação na educação infantil e estratégias pedagógicas, acrescido do conhecimento do estudante com altas habilidades/superdotação. As questões abordaram um aspecto amplo das brincadeiras simbólicas e suas contribuições ou não no processo de inclusão e de identificação do estudante de altas habilidades/superdotação na educação infantil. Os dados obtidos foram tabulados em planilha Excel e analisados quantitativa e qualitativamente, recebendo análise de conteúdo. A partir desse estudo foi possível observar a importância que as brincadeiras simbólicas exercem no ambiente infantil, também como uma ferramenta para estimular a aprendizagem da criança com indicadores de AH/SD e sua socialização com a turma. É importante salientar que o uso das brincadeiras simbólicas deve respeitar a faixa etária da criança e seu nível de desenvolvimento, Assim a pesquisa reafirma a relevância das brincadeiras simbólicas como uma prática prazerosa e cheia de oportunidades para uma educação de qualidade para todos os envolvidos, proporcionando assim um ambiente inclusivo, onde se respeita a individualidade de cada criança. O estudo sinaliza a necessidade de mais informação aos professores sobre o

⁴ Pesquisa desenvolvida junto ao curso de Especialização em Educação Especial com ênfase em Altas Habilidades / Superdotação, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Núcleo de Educação a Distância (NEaD), como exigência parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação Inclusiva.

⁵ Professora da Escola EMEI Dr Vital Brasil, da Diretoria Regional de Ensino de São Mateus. E-mail: emeivbrasil@prefeitura.sp.gov.br

⁶ Orientadora da Pesquisa e docente do Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp - câmpus de Marília. E-mail: delmasso@marilia.unesp.br

tema, pois é preciso reconhecer a existência deste público-alvo da educação especial, e só com formação continuada dos professores isso será possível. Não seria esse o fato de tão poucos estudantes identificados com AH/SD na rede de São Paulo?

Palavras-chave: Superdotação. Altas Habilidades. Criatividade. Brincar. Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

Após a realização do estágio na educação infantil pudemos observar que a primeira infância é um terreno fértil para possíveis identificações de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Entretanto pouco se conhece sobre essa temática no contexto da educação infantil o que observamos durante a realização de nosso estágio neste Curso de Especialização.

Como o tempo para a realização do estágio foi limitado, ficaram algumas indagações as quais nos conduziram a esta pesquisa, despertando o desejo de aprofundar os conhecimentos nesta área que ainda há muito que desenvolver no campo da pesquisa científica.

A proposta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os alunos com altas habilidades/superdotação tem fundamento nos princípios filosóficos que embasam a educação inclusiva que tem como objetivo formar professores e profissionais da educação para a identificação dos alunos com essas competências, oportunizando a construção do processo de aprendizagem e ampliando o atendimento, com vistas ao pleno desenvolvimento das potencialidades desses alunos.

Um dos teóricos com significativos estudos na área é Renzulli (1986) que distingue dois tipos de superdotação: a acadêmica e a produtivo criativa. A grande problematização desse tema na educação infantil é de que os instrumentos possibilitam apenas alguns indicadores para o estudante do tipo produtivo criativo, havendo também crianças que apresentam precocidade, o que deveria ser considerado.

Durante este Curso de Especialização tivemos conhecimento de que o estudante que apresenta precocidade, não necessariamente será um estudante com AH/SD, e que o ambiente onde está inserido será decisivo em seu desenvolvimento.

Outro aspecto a destacar quanto ao tipo produtivo criativo é que muitas vezes o estudante é visto como sendo o aluno “problema⁷”, que não se enquadra nos moldes de nossas escolas, sendo quase sempre confundidos como crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDHA), cabendo uma reflexão se nossas escolas estão preparadas para atender a real demanda que nossas escolas e nossos estudantes com AH/SD necessitam.

⁷ Grifo nosso.

O estágio nos apresentou muitas dúvidas que esperamos sanar, pelo menos uma delas, ao longo desta pesquisa. Um aspecto cabe ressaltar, a necessidade premente em capacitar os professores da rede municipal acerca do tema, pois muitos professores desconheciam totalmente o assunto, os mitos e inverdades presentes no cotidiano desses profissionais, dificultando fortemente a identificação do estudante com AH/SD.

Assim, a educação infantil permite ao professor explorar diferentes linguagens e inteligências múltiplas, pois oferece ambiente ao qual a criança vivencia e experimentam diversos papéis do contexto social, sendo essa dinâmica fundamental para a construção de seu pleno desenvolvimento acadêmico e social.

1.1 Objetivo

O presente estudo tem como objetivo, investigar junto aos professores a compreensão acerca das brincadeiras simbólicas e se essas podem auxiliar na identificação de possíveis indicadores de Altas Habilidades/Superdotação junto à educação infantil na faixa etária de 04 a 06 anos de idade.

2 EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL

O processo da educação especial teve amplo destaque na década de 1980 resultando em avanços notáveis ao direito do estudante com deficiência, mas ainda pouco sobre o direito do estudante com Altas Habilidades/Superdotação, que também faz parte do público-alvo da educação especial.

Ao longo dos anos os Direitos dos estudantes com deficiência foram discutidos por diferentes órgãos em nível nacional e internacional cabendo destacar:

- 1989 Assembleia Geral das Nações Unidas sobre a criança que estabeleceu metas para o acesso ao ensino primário de boa qualidade, gratuito e obrigatório;
- 1989 Conferência Mundial sobre Educação para todos - Declaração de Jomtien evento onde os países reforçaram a educação como direito fundamental de todos;
- 1994 Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e qualidade - Declaração de Salamanca, documento no qual os países signatários declararam ao mundo os princípios que norteariam a construção de sistemas mais inclusivos;
- 1999 Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as pessoas com deficiência – Convenção da Guatemala que abordou que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que os demais cidadãos;
- 2001 Promulgação da Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, regida pelo Decreto Nº 3956/2001;
- 2006 Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - primeiro tratado sobre direitos humanos do século XXI, focalizando as pessoas com deficiência e a sua inclusão social.

Com base nos documentos internacionais, nosso país firmou a educação nos moldes do sistema educacional inclusivo, ao assumir o compromisso assinado mediante a Declaração Mundial de Educação para

Todos, e também ao concordar com premissas em Salamanca, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade (UNESCO,1994). A Declaração de Salamanca aponta que:

[...] as escolas devem acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras [...] Deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes à minoria linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (UNESCO, 1994, não paginado)

Todas essas ações demonstraram o compromisso de uma educação de qualidade para todos, tendo um olhar especial para atender as necessidades do estudante com deficiência, não sendo o estudante que deve se adequar a realidade da escola, e sim a escola que deverá se reinventar para atender a toda a diversidade humana dos estudantes com e sem deficiência.

Neste sentido Oliveira (2004, p.79) relata que a proposta de uma educação inclusiva pode “caracterizar-se como uma nova possibilidade de reorganização dos elementos constituintes do cotidiano escolar, uma vez que para se tornar inclusiva e atender as diferenças de seus alunos, há de se pensar num novo projeto pedagógico: flexível, aberto, dinâmico”.

Pensar em uma escola aberta à diversidade, que ofereça uma educação de qualidade a todos, é urgente e requer adequações em seus espaços, atendendo as particularidades, individualidades e potencialidades, incluindo transformações na práxis de toda a equipe educacional. Sobre essa ótica não apenas os estudantes com deficiência se beneficiariam, mas sim todos os estudantes da escola.

Assim, partindo das potencialidades que iremos abordar um público-alvo da educação especial que ainda tem pouca visibilidade em nossas escolas, o estudante com altas habilidades/superdotação, que também faz parte do atendimento da educação especial.

Conforme contido na Resolução CNE/CEB n° 4/2009 (BRASIL, 2009, p.17) em seu Artigo 4º, o público-alvo da educação especial é definido como:

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

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

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

No documento Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2015, p. 46-47) a compreensão acerca das Altas Habilidades/Superdotação é identificada como o “potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas:

intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse”. Como vimos em um sistema de educação inclusiva todos saem ganhando, e nos questionamos: por que ainda é tão difícil atender a necessidade das pessoas com deficiência? Sabemos que apesar dos avanços ainda há muito que se fazer no que diz respeito ao estudante com Altas Habilidades/Superdotação.

2.1 Altas Habilidade / Superdotação no contexto da Educação Especial

Mas o que significa essa expressão altas habilidade/superdotação?

Vários autores nomeiam essa expressão de diferentes formas o que gera dúvidas e confusões acabando por dificultar a identificação e o registro dessa deficiência no censo escolar. Segundo Perez (2004, p. 47), a maioria das palavras ou expressões que são utilizadas para nomear a pessoa com altas habilidades/superdotação é herdada da literatura estrangeira, principalmente em língua inglesa “*gilted, talented e high ability*”, francesa “*precoce, doué, surdoué, haut potentiel*” e espanhola “*superdotado, sobredotado, talentoso, altas capacidades*”, de onde vem um significativo número de publicações da área.

Sem dúvida é um tema que desperta nossa curiosidade. Sempre a pessoa com altas habilidades/superdotação foi valorizada quando adequadamente identificada. Quem não gostaria de aprender algo com extrema facilidade? Já imaginou aprender a tocar guitarra só de ouvir alguém tocar? A superdotação está relacionada a mitos e crenças, apontando para algumas pessoas como mais privilegiadas em relação as outras.

No pensamento da maioria das pessoas permeia o senso comum, que imagina que a pessoa com AH/SD tem superpoderes, como se fosse super-herói, homens e mulheres com corpos atléticos e musculosos, capazes de grandes feitos, e com algum poder fora do comum. Mesmo quando o corpo não é escultural a inteligência vem para suprir a ausência da força, sua mente brilhante, com raciocínio que é capaz de construir máquinas para salvar a humanidade, enfim possuem alguma habilidade notável.

Quase nunca pensamos em heróis com superpoderes para a alegria, comunicação, esporte, artes, música... são inúmeros os superpoderes. Também há o mito que a pessoa com altas habilidades/superdotação se desenvolve sozinha, não necessitando do apoio de educacional e emocional de outras pessoas e é comum relacionar a ideia de gênio à pessoa com altas habilidades/superdotação sempre esperando destaque em alguma área, idealizado como sendo os mais inteligentes, os ditos “NERDS⁸” da turma.

É fácil imaginar o estudante com altas habilidades/superdotação como aquele que tira boas notas, que possui um comportamento invejável, que está interessado nas atividades proposta. Difícil e pensar nesse

⁸ Grifo nosso.

mesmo estudante com um comportamento que foge à regra, um estudante que não tira boas notas, que está sempre envolvido em algum conflito, que é questionador e que faz o professor repensar sua práxis.

A escola não deve querer que todos aprendam da mesma maneira pois a sala de aula é um ambiente de rica diversidade, onde cada um tem seu ritmo e áreas de interesse. Assim também deve ocorrer com o estudante com AH/SD, pois ele não pertence a um grupo homogêneo, onde todos são iguais, pelo contrário, trata-se de:

Um grupo heterogêneo, com características diferentes e habilidades diversificadas; diferem uns dos outros também por seus interesses, estilos de aprendizagem, níveis de motivação e de autoconceito, características de personalidade e principalmente por suas necessidades educacionais (VIRGOLIN,2007, p.11).

No Brasil adotamos como referencial teórico a concepção de inteligências múltiplas conforme citado por Gardner (1995; 2000) e a concepção de superdotação dos três anéis de Renzulli (1978; 1986).

Segundo a Associação Brasileira para Altas Habilidades/Superdotação (ABAHSD) essa apresenta como lema “Talento não se desperdiça, estimula-se”, uma frase que nos causa uma certa inquietação. Questionamo-nos quantos estudantes estão tendo seus talentos desperdiçados em sistemas educacionais perdidos no tempo que não acompanharam as mudanças no mundo, que se quer sabem da existência desse público-alvo. Realmente o estudante com altas habilidades/superdotação é cercado de um universo de desconhecimento e muitos mitos, que só atrapalham a sua identificação assim como o desenvolvimento de políticas públicas eficazes para atender a esse estudante. Acrescido a isso não podemos desconsiderar a adequada formação de professores capacitados para identificar essas habilidades em seus estudantes.

Muitos são os obstáculos e desafios que o estudante com altas habilidades/ superdotação enfrenta, a começar pela precariedade ou inexistência de acompanhamento especializado. Oliveira (2008, p.55) diz que o maior desafio para o trabalho com os alunos com AH/SD é o reconhecimento de seus talentos. E adverte que “na prática escolar, crianças mais capazes, dotadas e talentosas, nada recebem, além do que é provido para os alunos médios”.

Para que esses talentos e capacidades sejam desenvolvidos, é essencial que a escola localize esse estudante, é como se fossem invisíveis, que só surge a luz quando causa alguma inquietação na sala de aula. Guenther (2011, p.51) salienta que “capacidade é um bem inestimável, mas frágil. Não passa diretamente de pais para filhos, não pode ser criada artificialmente, e pode ser perdida, desfigurada, ou desviada com relativa facilidade”.

Como podemos observar o estudante com altas habilidades/superdotação necessita de todo o apoio e acompanhamento para que seu talento não seja desperdiçado, ou que seja estimulado por instancias sociais idôneas. Oliveira (2009) ressalta que muitas vezes as organizações criminosas podem absorver nossos talentos oferecendo-lhes admiração e reconhecimento por suas capacidades. Assim, é papel da escola mudar essa

realidade, assumindo a responsabilidade de desenvolver plenamente as potencialidades de todos os seus estudantes.

Complementando, Guenther (2001, p. 51) aponta que “essa responsabilidade deve ser abraçada pela escola, pois é sem dúvida uma tarefa da educação”.

Em seu livro *A Estrutura da Mente*, Gardner (1994) formulou a teoria das inteligências múltiplas onde apresentou sete inteligências. Em 2000 lançou *Inteligência: um conceito reformulado* onde inseriu mais uma inteligência, ficando assim classificada:

Corporal cinestésica
 Interpessoal
 Musical
 Lógico matemático
 Linguística
 Naturalista
 Intrapessoal
 Espacial (GARDNER, 2000, p. 47).

O autor argumenta ainda que a inteligência pode ser compreendida como “um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado em cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados em uma cultura” (GARDNER, 2000, p.47). A teoria de Joseph S. Renzulli está harmonizada com a concepção de inteligência de Gardner, sendo o foco de seu trabalho a aplicação de estratégias de educação para superdotados para melhorar a aprendizagem de todos os alunos. Renzulli (1978, 1986, 1994) concebe a superdotação como resultado da interação de três fatores: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade.

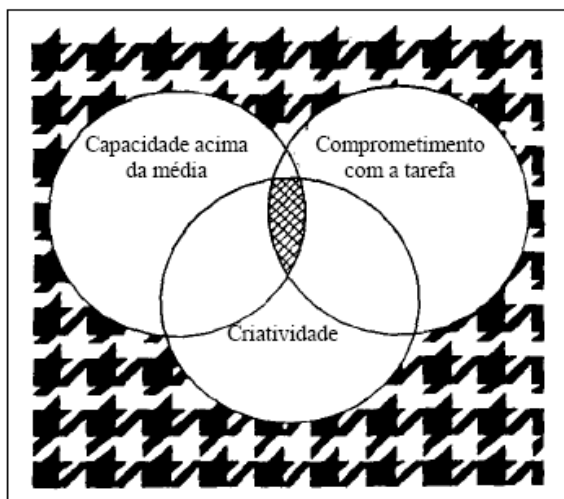


Figura extraída de site doc player

O autor complementa que a habilidade acima da média pode ser geral ou específica, considerando habilidade geral como a “capacidade de processar informações, memória, boa oralidade, raciocínio

matemático” e a específica a “capacidade de adquirir conhecimento, destreza e habilidade para o desempenho em uma ou mais atividades especializadas” (RENZULLI, 1986, p.12), sendo a habilidade geral mais valorizada no contexto escolar.

O segundo anel apontado pelo autor trata do comprometimento com a tarefa, que está englobado com níveis de interesse, entusiasmo na execução de uma atividade ou resolução de um problema, e que pode ser descrito como um estudante perseverante, dedicado. O terceiro anel é a criatividade, que está no campo da originalidade de pensamento, apto a mudanças, flexível, não tem medo de correr risco.

Assim, para a adequada compreensão desse estudante é fundamental que o professor conheça e saiba diferenciar um estudante com AHSD para que o mesmo seja adequadamente atendido dentro do contexto escolar.

2.2 Brincar como processo educativo

A criança está sempre descobrindo e aprendendo coisas novas sendo o meio social o mediador dessa construção social. Na infância estabelecemos nossas relações e, por meio da troca com os pares avançamos em nossas descobertas. Nesse sentido, o brincar aparece como uma ferramenta significativa para essa etapa de desenvolvimento. Mas qual o lugar do brincar na educação infantil?

O ato de brincar está presente nas mais diferentes sociedades ao longo dos séculos sofrendo transformação como destaca Wajskop (2001). É apenas com a ruptura do pensamento romântico que a valorização da brincadeira, da forma como entendemos hoje, ganhou espaço na educação das crianças pequenas.

Desde os primórdios da educação Greco- Romana, com base nas ideias de Platão e Aristóteles, utilizava-se o brinquedo na educação. Associando a ideia de estudo ao prazer, Platão sugeria ser, o primeiro, ele mesmo, uma forma de brincar (WAJSKOP, 2001, p.19).

Brincar é uma atividade paradoxal, pois todas as crianças brincam de maneiras diferentes, algumas demoram mais tempo para entrar na brincadeira, enquanto outras custam para sair dela. O ato lúdico é tão fundamental para o desenvolvimento da criança que até mesmo quando ocorrem os conflitos “brigas⁹” elas estão aprendendo a negociar, convencer, ceder, lutar pelo seu ponto de vista. Friedmann (2012), propõem tomar consciência de que a atividade lúdica infantil fornece informações elementares a respeito da criança: suas emoções, a forma como interage com seus colegas, seu desempenho físico-motor, seu estágio de desenvolvimento, seu nível linguístico, sua formação moral.

⁹ Grifo nosso.

Portanto o brincar assume protagonismo no desenvolvimento infantil, a criança necessita tanto de brincadeiras livres que dispense o adulto, como dirigidas onde o adulto assume como parceiro mais experiente, possibilitando que a criança avance em sua hipótese. O ambiente escolar deve ser pensado de maneira a favorecer o ato de brincar, os ambientes devem estar convidativos, acessíveis, visíveis, desta maneira o espaço irá favorecer a interação e socialização.

No universo infantil é comum as crianças gostarem de repetir brincadeiras, músicas, filmes e isso ocorre inúmeras vezes porque, desta forma, ela vai descobrindo regras, sequencias de ações, e também vai alterando e introduzindo novos conceitos e elementos na ação do brincar.

Como destaca Kishimoto (2002) Ao brincar, a criança não está preocupada com os resultados. É o prazer e a motivação que impulsionam a ação para exploração livres.

O brincar deve estar presente em uma escola pensada para todos, que atendam as individualidades da criança e que respeite a diversidade humana como ressalta Wajskop (2001):

Portanto, a brincadeira é uma forma de atividade social infantil cuja característica imaginativa e diversa do significado cotidiano da vida fornece uma ocasião educativa única para as crianças. Na brincadeira as crianças podem pensar e experimentar situações novas ou mesmo do seu cotidiano, isentas das pressões situacionais.

A contribuição que o ato de brincar traz para o desenvolvimento infantil passa por aspectos sociais, cognitivos e afetivos. Vygotsky (2010, p.109) relata que “no brinquedo a criança cria uma situação imaginaria”.

O universo lúdico permite que a criança adquira aprendizagem, conhecimento, habilidades e descobertas. Essa ação estimula o desenvolvimento global da criança, brincando o indivíduo age como se estivesse em outro tempo e lugar, mas inteiramente conectado na realidade. Ao brincarem em grupos as crianças vão se apropriando do sentido de comunidade. As brincadeiras simbólicas refletem enfaticamente as ações, elas não apenas imitam aspectos do mundo adulto, mas vão se apropriando, transformando suas estruturas mentais. É notável o ganho que as brincadeiras espontâneas trazem para o desenvolvimento infantil.

A brincadeira é vista como uma rica fonte de comunicação, pois até mesmo na brincadeira solitária a criança pelo faz de conta, imagina que está conversando com alguém ou com seus próprios brinquedos, com isso a linguagem é desenvolvida. No universo infantil a criança deve ter um espaço que favoreça seu desenvolvimento integral, embora infelizmente não é o que vemos em muitas escolas de educação infantil, que fragmentam o saber como salienta Friendmann (2012, p.44).

As crianças são seres integrais, embora não seja dessa forma que elas têm sido consideradas na maior parte das escolas, uma vez que há uma hora determinada para trabalhar a coordenação motora, outra para expressões plásticas, outra para o corpo, outra para brincar sob a orientação do educando, outra para a brincadeira não direcionada, e assim por diante. Essa segmentação não vai ao encontro da formação da personalidade integral das crianças nem de suas necessidades.

Embora a importância do brincar não seja um tema novo, ele ainda enfrenta muita resistência no campo educacional e na visão de inúmeras famílias, pois vivemos em uma sociedade cada dia mais competitiva e muitas vezes o brincar é visto como perda de tempo haja vista que consideram a escola o espaço para preparar o quanto antes para esse indivíduo para o mercado voraz de trabalho.

O brincar deve ser estimulado, pois ao realizar essa ação a criança aprende e desenvolve diferentes habilidades e capacidades as quais serão fundamentais para o seu processo de escolarização e vida adulta.

3 PERCURSO INVESTIGATIVO

3.1 Universo da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada em uma escola de educação infantil, na região da zona leste do município de São Paulo, pertence a DRE de São Mateus. Que possui:

- 5.732 professores
- 83.800 alunos
- 1.940 alunos com deficiência

É importante apontar que esta pesquisa está vinculada ao Projeto Integrado de Pesquisa “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: política educacional, ações escolares e formação docente”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), UNESP, campus de Marília e cadastrada na Plataforma Brasil sob o nº 64353216.6.0000.5406, cujo parecer é de nº 1.939.831, datado de 23 de fevereiro de 2017.

3.2 Participantes

Para participar deste estudo foram selecionados 8 professores de uma escola municipal em um universo de 21 professores dos três turnos da unidade escolar (manhã, intermediário e vespertino). Para o sorteio dos participantes foi utilizado a tabela de números equiprováveis.

O grupo de participantes foi composto por 8 professores do gênero feminino com a idade variando de 27 a 60 anos de idade.

Quadro 1: Caracterização dos Participantes

Participantes	data de nascimento	idade	gênero
S.01	26/05/1956	60	F
S.02	28/06/1977	39	F
S.03	08/07/1989	27	F
S.04	23/11/1988	28	F
S.05	21/11/1976	40	F
S.06	11/12/1966	50	F
S.07	08/11/1966	50	F
S.08	30/03/1982	34	F

3.3 Instrumentos

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário contendo 14 questões abertas. O questionário foi entregue em folha impressa para o participante do estudo. As perguntas abordaram a importância da brincadeira simbólica na educação infantil, elaborada pela estudante, todas as questões foram de alternativas (sim/não) e com campo para justificar suas escolhas.

3.4 Procedimentos para a seleção e coleta de dados

O questionário impresso foi entregue para que cada professor respondesse em sua casa tendo o prazo de 5 dias para a devolução do material respondido.

As perguntas foram elaboradas tendo como foco a investigação das brincadeiras simbólicas na educação infantil, e sua contribuição na inclusão escolar, como uma possível ferramenta para identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação na educação infantil e estratégias pedagógicas, acrescido do conhecimento do estudante com altas habilidades/superdotação.

Desta forma as questões foram formuladas de maneira a abordar um aspecto amplo das brincadeiras simbólicas e suas contribuições ou não no processo de inclusão e de identificação do estudante de altas habilidades/superdotação na educação infantil.

3.5 Procedimentos para a análise de dados

Os dados obtidos foram tabulados em planilha Excel e analisados quantitativa e qualitativamente, recebendo análise de conteúdo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A primeira questão investigou qual importância o professor atribuía para as brincadeiras simbólicas para a aprendizagem do estudante. No Quadro a seguir, apresentamos os resultados apresentados pelos participantes

Quadro 2: Importância das brincadeiras simbólicas

PARTICIPANTES	SIM	NÃO	IMPORTÂNCIA DO BRINCAR (1) JUSTIFICATIVA
S.01	X		Porque ajudam as crianças a lidar com a realidade oportunizando o acesso ao mundo adulto
S.02	X		Pois ela estimula a imaginação e a fantasia das crianças
S.03	X		Acredito que as brincadeiras simbólicas são importantes para a aprendizagem, pois é um momento que a criança cria, recria, vivencia,
S.04	X		As brincadeiras simbólicas ajudam na organização e na reorganização do pensamento da criança diante da dinâmica do dia a dia no ambiente em
S.05	X		Porque é através das brincadeiras que as crianças expressam suas emoções, transmite suas vivências e experiências vividas em casa
S.06	X		São importantes, pois quando a criança brinca, ela interage e aprende e busca satisfazer ou transformar o real em busca de seus desejos.
S.07	X		Além do prazer do brincar exercita a capacidade de pensar e suas habilidades motoras correr, pular, saltar, etc...
S.08	X		não justificou

O quadro acima demonstra que os participantes valorizam e sabem da importância do ato lúdico no universo infantil, considerando a brincadeira simbólica como ferramenta significativa para o desenvolvimento global da criança. Nas justificativas fica evidente as áreas em que a brincadeira contribui sendo elas a imaginação, expressão de emoções, integração e interação, coordenação motora, acesso ao mundo adulto por meio do faz de conta, enfim uma porta de infinitas possibilidades.

A questão seguinte verificou se durante as diferentes atividades como leitura, conversa, novidades, o professor conseguia observar alguma criança que se destacava e como isso ocorria.

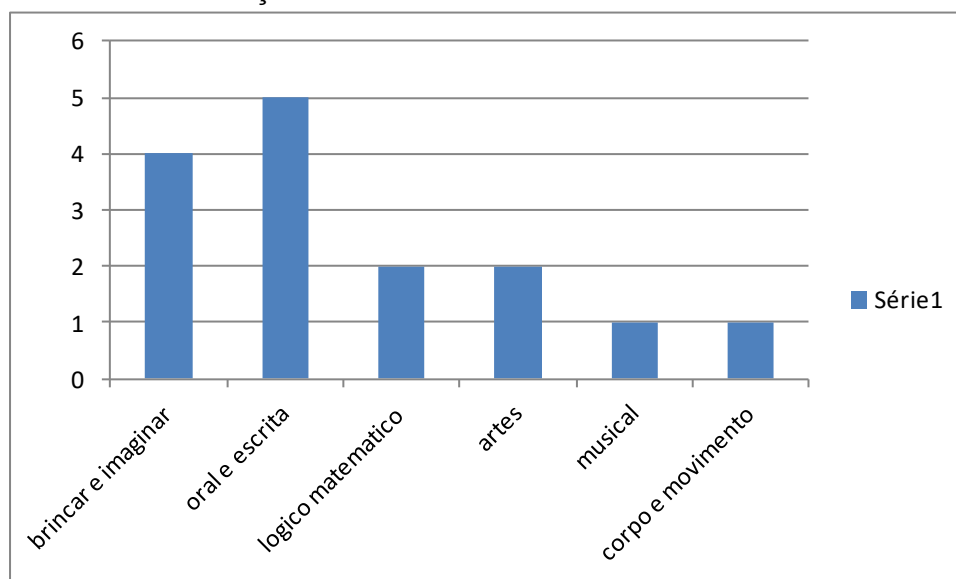
Quadro 3: Identificação de Habilidades

participantes	sim	não	criança que se destaca (2) justificativa
S.01	X		A facilidade da criança entender uma conversa, uma narração, de criar e de organizar e expor os fatos ocorridos
S.02	X		São crianças participativas, que expõe suas opiniões em rodas de conversa, com grande imaginação
S.03	X		A turma é muito curiosa e todos participam das atividades, ate o momento não observei uma única criança que se destaca
S.04	X		Através da participação das crianças nestas atividades
S.05	X		Na roda de conversa, quando a gente pensa que a criança não está prestando atenção e quando ela entra na conversa faz comentários pertinentes
S.06	X		Geralmente, destacam-se na oralidade durante rodas de conversa e leitura
S.07	X		Sempre há um líder que opina em tudo tendo ansiedade em participar
S.08			Sim, a criança fazia relatos, opiniões coerentes ao assunto tratado

Essa questão revela que os professores observam os alunos que se destacam, pois todos responderam positivamente a questão. Eles apontaram que desde a educação infantil existem crianças que apresentam um desenvolvimento mais elevado em diferentes linguagens (oral e escrita, artes, música...) e que ocorrem em momentos variados de interação dentro da escola. Observando o quadro podemos identificar que a presença da oralidade da criança tem destaque, pois são crianças com o desenvolvimento da capacidade de se comunicar acima da média que as demais e sabem expressar suas ideias, sentimentos e utilizar a fala em diferentes contextos sociais. Outro ponto identificado foi a curiosidade haja vista que são crianças que estão sempre questionando e buscando respostas pontuais as suas questões.

A terceira questão investigou junto aos professores em quais campos do desenvolvimento eles identificavam habilidades acima da média junto aos alunos. O gráfico a seguir aponta esses resultados.

Gráfico 1: Identificação de Habilidades



Analisando o gráfico podemos notar que a linguagem oral e escrita ainda ocupa um espaço significativo na educação infantil, e que a brincadeira também tem suas contribuições, mas pensando no estudante com altas habilidades/superdotação, observamos como é difícil desenvolver todas as suas habilidades, principalmente o estudante do tipo produtivo criativo.

A questão seguinte investigou se o professor conseguiu observar algum comportamento diferente nesse aluno que sugerisse um diferencial de aprendizagem.

Quadro 4: Diferencial de Aprendizagem

PARTICIPANTES	SIM	NÃO	OBSERVAÇÃO DE ALGO DIFERENTE NA CRIANÇA (4) JUSTIFIQUE
S.01	x		A forma de se expressar, recontar e criar histórias, desenhar e imaginar o mundo
S.02	x		Elevado senso crítico e vocação para liderança
S.03	x		Sempre relatam experiências vivenciadas
S.04	x		Observando-a nas diferentes atividades
S.05	x		Uma criança que nunca estava dentro das atividades propostas
S.06	x		A ansiedade para falar e se expressar de alguma maneira
S.07	x		Possuem uma família participativa como lazer e vida social e cultural
S.08	x		Sim, destacava-se na quantidade de informação e conceitos que conhecia

Nesta questão os professores relataram que as crianças que se destacam apresentam um comportamento de liderança, recontam histórias com riqueza de detalhes, suas produções são bem desenvolvidas. Mas que em contrapartida sofrem e tem dificuldade no relacionamento com seus pares, além de apresentarem comportamentos ansiosos não sabendo esperar sua vez nas diferentes atividades.

Outro aspecto que cabe destaca sugere ser uma criança que está sempre distraída, e sem interesse nas atividades desenvolvidas em sala, como se a escola não fosse interessante para ela.

Na questão seguinte investigamos junto ao professor se ele conhecia o termo altas habilidades/superdotação.

Quadro 5: Conhecimento do Termo Altas Habilidades/Superdotação.

PARTICIPANTES	SIM	NÃO	VOCÊ CONHECE O ESTUDANTE COMAH/SD (5) JUSTIFIQUE
S.01	x		É uma criança que tem facilidade de aprendizado, de expressão. É contestador, argumentativo e possui alto senso crítico
S.02	x		Sim, criança com inteligência e maturidade superior a do grupo (pela idade)
S.03	x		Eu penso que a criança com altas habilidades/superdotação apresentam mais facilidade em determinada área.
S.04	x		É o indivíduo que apresenta um nível mais elevado de sinapses, demonstrando mais habilidades em uma ou mais áreas do conhecimento
S.05	x		
S.06	x		É aquele que possui capacidade acima da média, criatividade em alto nível.
S.07	x		Quando há uma criança com habilidade acima do esperado para sua idade
S.08	x		

O quadro acima revela que todos os participantes conheciam o termo altas habilidades/superdotação.

Outra questão investigada referiu-se se o professor teve em suas turmas algum estudante com altas habilidades/superdotação. Dos 8 participantes do estudo, apenas um deles citou que teve um único aluno com essa condição.

Em relação ao público-alvo da educação especial, o professor foi questionado se sabia que os estudantes com altas habilidades/superdotação fazia parte desse grupo de estudantes.

O quadro abaixo revela que todos os professores que participaram da pesquisa têm consciência de que o estudante com Altas Habilidades/Superdotação faz parte do público-alvo da educação especial, demonstra também que os docentes necessitam de apoio e orientação para o atendimento deste estudante.

Ao analisar o quadro observamos que o professor sabe do potencial elevado do estudante, mas não sabe como explorar suas habilidades.

Quadro 6: Público-alvo da EE

PARTICIPANTES	SIM	NÃO	VOCE SABE QUE O ESTUDANTE COM AH/SD FAZ PARTE DO AEE (7) JUSTIFIQUE
S.01	x		A criança com altas habilidades é resistente a rotina e tem o tempo de aprendizado diferente das outras
S.02	x		Pois também precisam de recursos para estimular o desenvolvimento de suas habilidades
S.03	x		Sabia que os estudantes com altas habilidades/superdotação são público alvo, pois está previsto na LDB no art.58
S.04	x		É uma criança que necessita de apoio para administrar frustrações., trabalhos em equipe e estímulos para as demais áreas que não são de seu interesse.
S.05	x		Através dos documentos
S.06	x		
S.07	x		O professor precisa ser amparado por outros profissional dando atenção evitando a sobrecarga.
S.08	x		Devem ter atenção especial para explorarem suas habilidades.

Outro aspecto investigado referiu-se as brincadeiras simbólicas e se essas contribuíam para uma educação inclusiva.

Quadro 7: Brincadeiras Simbólicas

PARTICIPANTES	SIM	NÃO	AS BRINCADEIRAS SIMBOLICAS CONTRIBUEM PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA? (8) JUSTIFIQUE
S.01	x		As brincadeiras ocupam um lugar importante na vida da criança, favorece a interação, desperta interesse, promove a união e são usadas para ensinar
S.02	x		A criança pode se expressar, pode melhorar sua socialização, ter mais paciência e diminuir seu egocêntrismo.
S.03	x		As brincadeiras simbólicas permitem as crianças a vivenciar inicialmente atividades práticas, sendo um suporte pedagógico significativo para o desenvolvimento da criança de acordo com suas
S.04	x		Contribui na reorganização do pensamento e dos sentimentos, bem como na interação social.
S.05	x		Na interação e relação interpessoal.
S.06	x		Através das brincadeiras, o professor estimula as novas descobertas das crianças, onde misturam fantasias e realidades.
S.07	x		Pois quando as crianças brincam todas são iguais universalizando o brincar sem preconceito.
S.08	x		Sim, pois durante a brincadeira as crianças podem dividir suas experiências.

Os resultados apontaram que o professor reconhece na brincadeira simbólica como uma ferramenta significativa para a identificação do estudante com Altas habilidades/Superdotação na educação infantil, pois é por meio do universo da ludicidade que se explora todas as linguagens na educação infantil.

O quadro revela que as brincadeiras contribuem para a interação, promove a união do grupo, melhora a socialização, reorganiza o pensamento, amplia a oralidade, estimula raciocínio lógico, aumenta a criatividade e permite que a criança vivencie novas experiências. Como vemos as brincadeiras são um suporte necessário para uma educação de qualidade para todos.

Entre as brincadeiras simbólicas apontadas pelos participantes para o desenvolvimento do estudante estavam casinha, bonecas, super-heróis, objetos de fantasias, jogos de montar, fantoches, fantasias, cantos diversificados, rodas de história, brinquedos não estruturados e jogos de faz de conta.

A questão seguinte investigou junto ao professor se quando uma criança se destaca das outras ele considerava ser possível desenvolver todas as habilidades desse estudante e como isso ocorria.

Quadro 8: Desenvolvimento de Habilidades

PARTICIPANTES	É POSSÍVEL DESENVOLVER AS HABILIDADES DA CRIANÇA QUE SE DESTACA? COMO? (10)	SIM	NÃO
S.01	Acredito que não é possível proporcionar o desenvolvimento integral da criança, devido o tempo diferenciado de aprendizagem, pois em uma sala comum é		X
S.02	trabalhamos e auxiliamos para isso, pois através do faz de conta ele favorece a interpretação e ressignificação do mundo real, possibilitando a expressão das emoções e	x	
S.03	acredito que quando uma criança se destaca, é possível desenvolver as habilidades, pois o educador deverá planejar e incluir em suas práticas ações que priorizem o	x	
S.04	sim, talvez não no mesmo grau de facilidade e/ou de interesse, mas com a interação de outras crianças que possuem habilidades diferentes. A troca de experiências e	x	
S.05		x	
S.06	Através do convívio com o outro, da interação dos estímulos e materiais oferecidos		
S.07	se não houver ruptura ao longo do processo de aprendizagem emocional acredito que há criança irá sempre buscar sua aprendizagem	x	
S.08		x	

No quadro acima vemos que o professor em sua maioria acredita que é possível trabalhar e desenvolver as potencialidades do estudante com Altas Habilidades/Superdotação e que a inclusão é um processo em que todos ganham, somente um professor relata que não seria possível o trabalho com o esse aluno, e faz apontamentos que consideramos pertinentes sendo esses número elevado de crianças em uma mesma sala, e o ritmo de aprendizagem da criança com altas habilidades ser mais rápido que os demais, isso seria um ponto para dificultar o processo inclusivo.

O quadro mostra que o professor não tem nenhum problema em receber este estudante, mas que necessita de uma formação continuada de melhor qualidade, material pedagógico adequado e uma equipe multidisciplinar para apoiar seu planejamento, um ensino colaborativo.

Ou dado investigado junto aos participantes abordou se ele considerava que o desenvolvimento de altas habilidades/superdotação ocorre no universo da educação infantil e como ocorria.

O quadro abaixo aponta que sim, os professores acreditam que desde a infância (4 a 6 anos de idade) é possível observar estudantes com possíveis indicadores de AH/SD, e que as brincadeiras contribuem de maneira significativa para essa avaliação. Assim o professor é capaz de realizar suas intervenções, e notar a criança que se destaca nas diferentes linguagens:

- Linguagem oral e escrita
- Raciocínio lógico matemático
- Natureza e sociedade
- Brincar e imaginar
- Cuidado de si e do outro
- Artes
- Música

Mas olhando para o quadro uma linguagem se destaca em relação as outras, pois a oralidade aparece em todas as respostas. A criança com possíveis indicadores sabe relatar e expressar com clareza suas ideias e sentimentos, é uma criança argumentativa, que sempre quer saber os porquês de tudo.

Quadro 9: Desenvolvimento Infantil

PARTICIPANTES	VOCÊ ACREDITA QUE ESSE DESENVOLVIMENTO SE DÁ NO UNIVERSO INFANTIL? COMO? (11)	SIM	NÃO
S.01	A oralidade do que a criança é capaz não será possível desenvolver numa sala comum, pois o seu desempenho está atrelado ao das outras crianças.	x	
S.02	Através de jogos, brincadeiras, rodas cantadas, rodas de conversa, leitura	x	
S.03	Acredito que esse desenvolvimento se dá na educação infantil, pois sendo a primeira etapa da educação infantil, proporciona que a criança se desenvolva globalmente como	x	
S.04		x	
S.05		x	
S.06	sim, pois a criança está em processo de desenvolvimento, ela brinca, fala, se expressa e interage o tempo todo.	x	
S.07	Na educação infantil há início da aprendizagem	X	
S.08	através da imaginação criatividade	x	

Indo ao encontro do foco de nosso estudo, investigamos se a professora conhecia ou se teve alguma informação acerca do estudante com altas habilidades do tipo produtivo criativo e do acadêmico. Dos 8 participantes do estudo, 6 deles não ouviram nada sobre esse tema. Cabe ressaltar que em seus relatos os professores mesmo que intuitivamente descreveram como acreditam ser o estudante do tipo produtivo criativo:

“mas acredito que o produtivo criativo esteja voltado às habilidades de interação social e as artes, enquanto o acadêmico atende as demandas do currículo escolar”

“o produtivo criativo, nem sempre terá um bom desenvolvimento escolar, pois canaliza suas energias para áreas de seu interesse.”

Nestas falas podemos observar que o tema ainda é de grande desconhecimento por parte dos professores e cercados de mitos e informações do senso comum.

Com foco no contexto escolar, os professores foram perguntados se o espaço de sua escola favorecia o desenvolvimento pleno do estudante.

Quadro 10: Espaço Escolar

PARTICIPANTES	SIM	NÃO	OS ESPAÇOS NA SUA UNIDADE FAVORECEM O DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE? COMO? (13)
S.01	x		É um espaço pensado no desenvolvimento cognitivo da criança possui recursos materiais brinquedos, parques diferenciados, árvores frutíferas e ambientes diversos
S.02	x		Algumas salas ambiente com jogos, fantasias, músicas, leituras, grandes parques e brinquedos
S.03	x		A escola tem os espaços que favorecem o desenvolvimento pleno do estudante, mas é o educador que deverá em sua rotina diária planejar o tempo e a utilização dos espaços
S.04		x	Faltam recursos e ambientes próprios, como espaços para atividades extra-classe, por exemplo: laboratório para pesquisa, teatro e esportes...
S.05			
S.06	x		Minha escola tem vários ambientes: sala de leitura, bosque, quadra, tanque de areia, parques, sala de movimento.
S.07	x		Temos na educação infantil salas ambientes tanto de leitura, sala de brincar imaginar informática sala de convivência
S.08	x		Possui diferentes espaços para a criança se movimentar, cantar, brincar e explorar seu corpo.

O quadro acima aponta que na unidade onde foi realizada a pesquisa os professores consideram adequados os espaços existentes na escola, e que contribuem de modo positivo para o desenvolvimento pleno do estudante, são espaços pensados para explorar diferentes linguagens do universo infantil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o questionamento realizado junto ao grupo de professores de educação infantil, no município de São Paulo, sobre o brincar como uma possível ferramenta para a identificação de Altas Habilidades/Superdotação e como recurso para favorecer o processo inclusivo, as respostas sugeriram que visualizam no brincar um recurso significativo para a aprendizagem, e uma ferramenta importante para a possível identificação do estudante AH/SD no contexto da educação infantil particularmente na faixa etária de 4 a 6 anos de idade.

Ao brincar, como vimos ao longo do estudo, a criança atreve-se a pensar, falar, experimentar, imaginar, criar, fantasiar elaborar novas estrutura de pensamento como destaca Brougère (2001, p. 100) em seus estudos ressaltando que a “Brincadeira não é um comportamento específico, mas uma situação na qual esse comportamento toma uma significação específica”. A experiência lúdica possibilita à criança, relacionar-se com a realidade, permitindo expressar todos os seus sentimentos, aspecto observado no estudo ao apontar que a linguagem oral e escrita é um fator determinante na criança que se destaca na educação infantil.

Outro ponto importante que vale ressaltar é o desconhecimento que os professores apresentaram acerca do tema Altas habilidades/Superdotação, principalmente o estudante do tipo produtivo criativo, um fato que dificulta a identificação desse estudante, o que o torna invisível aos olhos da educação e sociedade.

Nesta perspectiva acreditamos que o brincar é sim uma ferramenta extraordinária na educação infantil, e contribui de maneira positiva não apenas para a identificação do estudante com AH/SD, mas também um meio de desenvolver suas potencialidades, pois o lúdico oferece uma oportunidade rica para que todas as crianças explorem suas habilidades, todos ganham quando a escola vê no brincar um recurso de aprendizagem.

O estudo sinaliza a necessidade de mais informação aos professores sobre o tema, pois é preciso reconhecer a existência deste público-alvo da educação especial, e só com formação continuada dos professores isso será possível. Não seria esse o fato de tão poucos estudantes identificados com AH/SD na rede de São Paulo?

Finalizamos o estudo sugerindo que é necessário bem mais do que garantir a matrícula de todos os estudantes, é preciso acolher cada um em suas especificidades e diversidades, para desenvolver plenamente o ser humano em sua potencialidade, só assim teremos uma escola verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução CNE/CEB 4/2009. **Dispões sobre Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. 2015.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**: revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. 4 ed. São Paulo, Cortez. 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v.43).

COLE, M. et all. (Org). **L. S. Vygotsky a formação social da mente**. 7 ed. cap7. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FRIEDMANN, A. **Brincar**: crescer e aprender o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

FRIEDMANN, A. **O brincar na educação infantil**: observação, adequação e inclusão. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2012.

GARDNER, H. **A Estrutura da Mente**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARDNER, H. **Inteligência**: um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

GUENTHER, Z. C. Crianças dotadas e talentosas Não as deixem esperar. KISHIMOTO, T.M. (ORG). **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. 172p.

OLIVEIRA, A. A. S. Diversidade, diferença e deficiência no contexto educacional. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. **Inclusão Escolar**: As Contribuições da Educação Especial. cap 2, São Paulo, Marília: Fundepe, Cultura Acadêmica, 2008.

PÉREZ, S. G. P. B. **Gasparzinho vai à Escola**: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade

Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2004, 306 p.

RENZULLI, J. S. *What makes giftedness? Re-examining a definition*. Phi Delta Kappa, v. 60, n. 3, p. 180-184, 1978.

RENZULLI, J. S. *The Three-ring conception of giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity*. In: Renzulli, J.S.; Reis, S. M. (Eds). *The Triad Reader*. Connecticut: Creative Learning Press, 1986. P. 2-19.

VIRGOLIN, Â. M. R. **Altas Habilidades/superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**, 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v.48).

DESAFIOS DA SOCIEDADE E QUESTÃO SOCIAL

Eredilaine Arroio Rodrigues

RESUMO

Marx nos ajuda nesta caminhada que propomos para desvelar as contradições presentes na realidade concreta marcada pelos antagonismos de classe, desde o momento em que pela sua complexificação ficou evidente para o mundo seu conflito. Nosso objetivo é a partir da contribuição de autores que discutem as categorias centrais de análise do método em Marx, identificar como o sistema capitalista tem se apropriado e acumulado historicamente da riqueza socialmente produzida pela classe trabalhadora e os mecanismos que vem lançando mão para manter o seu domínio principalmente em momentos de crise. Essas contradições se manifestam de forma concreta em suas expressões que afetam diretamente a classe trabalhadora como o pauperismo, vulnerabilidade social, falta de moradia e desemprego.

Palavras-Chave: História; Tecnologia; Avanços.

Pretendemos discutir o caráter contraditório das respostas do capitalismo às expressões da questão social, através de parceria/intervenção do Estado com a adoção de políticas sociais de transferência de renda que reforçam ainda mais esse caráter contraditório.

Para que tenhamos uma exata dimensão da realidade social e do contexto em que emerge a questão social como expressão da relação antagônica entre o capital e o trabalho, tomamos como referencial teórico o método histórico-crítico de Karl Marx. Netto (2009, p.6) ao abordar o método em Marx demonstra a polêmica que cerca a ausência de uma definição precisa do que seja um método no interior da análise marxista sobre a luta de classes e o capitalismo. Como sua teoria social está vinculada a um projeto revolucionário e pela perspectiva crítica, sua análise esbarra nas reações das concepções teórico-metodológicas conservadoras.

A contribuição da teoria social crítica marxista é fundamental para a análise e compreensão dos fundamentos da realidade social, a partir de sua leitura radical do capitalismo e do conflito de classes.

O marxismo como contribuição teórica para se compreender a realidade concreta da sociedade capitalista vai além de Marx, começa com Marx e Engels e se estende para além deles, portanto temos várias correntes que partem de Marx com diferentes análises, mesmo quando se trata do entendimento de algumas concepções de Marx.

É importante destacar que com a parceria de Engels, Marx vai direcionar sua pesquisa para a análise concreta da sociedade burguesa em suas particularidades fundadas no modo de produção capitalista.

Esse processo que duraria cerca de quarenta anos se estruturou sobre três pilares: “a filosofia alemã, a economia política inglesa e o socialismo francês” (LENIN, 1977, p.4-27 e 35-39 apud NETTO, 2009, p.6). Marx não fez “tábula rasa do conhecimento existente, mas partiu criticamente dele” (NETTO, 2009, p.6)

Cabe insistir na perspectiva *crítica* de Marx em face da herança cultural de que era legatário. Não se trata, como pode parecer a uma visão vulgar de “crítica”, de se posicionar frente ao conhecimento existente para recusá-lo ou, na melhor das hipóteses, distinguir nele o “bom” do “mau”. Em Marx, a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus *fundamentos*, os seus *condicionamentos* e os seus *limites* – ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais. (NETTO, 2009, p.6)

A partir do conhecimento acumulado, Marx analisou a sociedade burguesa em sua dinâmica o que configura um longo processo para elaboração teórica de um método para conhecer a realidade concreta. A construção dos elementos centrais de seu método levou cerca de quinze anos de demorada investigação. NETTO (2009, p. 6) nos diz que a teoria para Marx como a arte ou o conhecimento religioso é uma modalidade peculiar de conhecimento. Contudo, a teoria se distingue numa especificidade, “o conhecimento teórico é o *conhecimento do objeto tal como ele é em si mesmo*¹, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador” NETTO (2009, p. 7)

A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto. (NETTO, 2009, p.7)

Perguntaríamos qual método seria mais adequado para a apropriação da realidade na

sociedade contemporânea para tornar explícita sua contradição?

Com o método marxista aprendemos a trabalhar com ‘categorias’ e não com ‘conceitos’, não procuramos, assim, explicações para determinados aspectos do real, mas apreendemos nos aproximando deste real e os explicamos da forma mais próxima, fiel ao que ele realmente é com suas múltiplas determinações.

Portanto, o trabalho, a pobreza, o desemprego são analisados como categorias que constituem as determinações abstratas e concretas que se inscrevem na totalidade da estrutura social e só poderão ser entendidas à luz dessa totalidade. A síntese das múltiplas determinações não é o ponto de partida, mas o resultado do esforço por investigar e compreender as particularidades dessa estrutura social.

Para Marx, pensar soluções para o mundo sem que correspondam às categorias da realidade produz e reproduz a manutenção do sistema.

Marx pensa as relações do homem com a história não de forma especulativa, mas da perspectiva do ser social historicamente determinado que, no capitalismo, se revela pelas relações concretas dos indivíduos sociais, e sua inserção na classe trabalhadora pela sua condição de exploração pela classe economicamente dominante.

Assim, a obra de Marx se configura como uma verdadeira revolução teórica que inaugura uma nova ontologia do ser social que contesta as vertentes especulativas anteriores. Marx produz uma contundente crítica à sociedade burguesa em cujo núcleo estão as relações do trabalho e parte do conjunto das concepções teóricas presentes em seu tempo para compreender as novas formas de sociabilidade postas pelo mundo emergente do capital.

De acordo com NETTO e BRAZ (2007, p.24) é assim que observando a classe operária e associado a Friedrich Engels (1820-1895), Marx articulou a teoria social que analisa o surgimento, o processo de consolidação e desenvolvimento e a crise da sociedade capitalista. Entende-se, pois, que a sociedade burguesa não é “natural” nem constitui o ponto final da “evolução” humana, que contém contradições que possibilitam a sua superação “dando lugar a uma outra sociedade – a *sociedade comunista*”, que por sua vez não marca o “fim da história”, mas o marco inicial de uma nova história, aquela a ser construída pela humanidade *emancipada*”² (NETTO e BRAZ, 2007, p.24)

Consideramos assim, destacar a importância da teoria social crítica de Marx como um desafio teórico-metodológico para a apreensão das expressões particulares dos antagonismos de classe que estão presentes na construção histórica da realidade social. Assim, pretendemos propor à discussão observar essas expressões como categorias de

acordo com o método em Marx, para realizar uma análise crítica sobre o caráter contraditório das políticas sociais, com destaque para as modalidades contemporâneas dos programas de transferência de renda, debatendo seus limites e significado no contexto do capitalismo globalizado e financeirizado para o enfrentamento das múltiplas expressões da questão social em suas proporções estruturais.

AS EXPRESSÕES HISTÓRICAS DA QUESTÃO SOCIAL

A história da sociedade burguesa é a história do enfrentamento entre a classe dominante e a classe expropriada de seus direitos. Desde a mais antiga civilização os opressores e os oprimidos sempre estiveram em constante oposição, ora abertamente, ora dissimuladamente até que pela transformação revolucionária uma das classes assume o poder.

O período em foco que oferece um recorte que possibilita entender o acirramento dessas relações de classe é a modernidade. Compreende-se como Modernidade o momento histórico em que surgiu, durante os séculos XVII, XVIII e XIX um novo modo de produção de bens materiais, um novo modo de produção de conhecimento e uma nova organização societária. Nesse processo encontramos a fundamentação de Marx em sua concepção teórica que dá a conhecer e compreender as expressões das relações sociais num processo de movimento e de transformação através da práxis humana no trabalho e em sociedade. A teoria social crítica em Marx se ocupa em analisar as relações sociais no modo de produção capitalista e a questão social decorrente da apropriação e acumulação da riqueza socialmente produzida.

Veremos ainda que a sociedade burguesa moderna, que saiu das ruínas da sociedade feudal não superou os antagonismos de classes, pelo contrário substituiu as velhas condições de opressão por outras formas de perpetuação do poder adequadas às novas configurações do modo de produção capitalista.

O contexto histórico em que se dá o acirramento do conflito entre o capital e o trabalho é fundamental para se compreender as suas múltiplas expressões no contexto social que se ampliam até a configuração contemporânea da sociabilidade humana. O objetivo central deste tópico é resgatar alguns aspectos que definem a historicidade que sustenta o desenvolvimento do capitalismo, mesmo que sucintamente, e algumas observações que fazem parte dessa dinâmica e sua influência nas relações sociais dos indivíduos, na sua condição histórica de força produtiva.

Como salientam Behring e Boschetti (2008, p.52)

[...] A rigor, a categoria Questão Social não pertence ao quadro conceitual da teoria crítica, diga-se, da tradição marxista. Chega-se mesmo a dizer que colocar a questão social no centro do projeto de formação profissional, como o fez a ABEPSS a partir das Diretrizes Curriculares de 1996 seria retomar a ideia de “situação social-problema” tão cara ao Serviço Social tradicional. Dentro disso esta seria uma proposição paradoxal, diante da orientação teórica adotada pelo Serviço Social brasileiro.

Para que nos situemos neste debate necessitamos identificar alguns aspectos da sociedade capitalista no final do século XIX e XX. Quando pensamos nas origens do capitalismo devemos antes de tudo procurar desvendar aspectos relativos aos primórdios históricos, na tentativa de reunir pressupostos que nos permitam chegar a uma conclusão quanto aos elementos que constituem a sua complexidade.

Netto e Braz (2007, p.15) asseguram que “*no estudo introdutório de qualquer corpo teórico voltado para a explicação e a compreensão da vida social, uma breve referência à sua história e a controvérsias que atravessam a sua evolução é indispensável*”. Sendo assim, podemos abordar alguns aspectos da historicidade das relações sociais e do processo de amadurecimento do capitalismo, conforme Hobsbawn (2004) aprofunda e fornece amplo detalhamento do longo período que antecede a Revolução Industrial do século XIX, assim:

Nem o feudalismo nem o capitalismo podem ser entendidos como simples fases na história econômica. A sociedade e seu movimento têm de ser examinados em sua totalidade, pois de outra maneira o significado dos desenvolvimentos desiguais, e das contradições entre o fundamento econômico da sociedade e suas ideias e instituições, não pode ser devidamente apreciado. E não apreciar esse significado é fatal não só para a compreensão do crescimento e vitória final do modo capitalista de produção como para uma percepção da principal força propulsora de todo desenvolvimento humano. (HOBSBAWN, 2004, p.205)

Netto e Braz (2007) demonstram que nesse período surgem os primeiros a se debruçarem sobre uma análise sistematizada sobre as relações da produção e do comércio, os teóricos da economia política, notadamente Smith e Ricardo³ que, “[...] como para vários daqueles que os precederam, centrando a sua atenção nas questões relativas ao *trabalho*, ao *valor* e ao *dinheiro*, à economia política interessava compreender o conjunto das relações sociais que estava surgindo na crise do antigo regime” (NETTO e BRAZ, 2007, p.20).

Netto e Braz (2007) indicam que,

Instaurando seu domínio de classe, a burguesia experimenta uma profunda

mudança: renuncia aos seus ideais emancipadores e converte-se numa classe cujo interesse central é a conservação do regime que estabeleceu. Convertendo-se em classe conservadora, a burguesia cuida de neutralizar e/ou abandonar os conteúdos mais avançados da cultura ilustrada. [...] O movimento das classes sociais, naqueles anos entre as décadas de vinte e quarenta do século XIX, mostra inequivocamente que estava montado um novo cenário de confrontos: não mais entre burguesia e a nobreza, mas entre a burguesia e segmentos trabalhadores, com destaque para o jovem proletariado.

Netto e Braz (2007) esclarecem que a ideia marxista de modo de produção não se restringe apenas ao âmbito econômico, mas estende-se a toda relação social estabelecida a partir da vinculação do homem ao trabalho. Uma característica básica desse modo de produção é que nele os homens encarregados de despender os esforços físicos, que Marx chama de "força de trabalho", não são os mesmos que têm a propriedade das matérias-primas e das máquinas denominados "meios de produção". Esta separação proporciona outro aspecto essencial do capitalismo, que é a transformação da "força de trabalho" em uma mercadoria, que, portanto, pode ser levada ao mercado e trocada livremente.

Assim, a sociedade capitalista se caracteriza por uma classe que é proprietária dos meios de produção e outra classe cuja única fonte de subsistência é a venda ou troca de sua única propriedade a "força de trabalho". Os argumentos que Marx apresenta para demonstrar a passagem do feudalismo para o capitalismo e a complexidade dessa relação é amplamente discutida em suas obras e nas obras dos estudiosos da teoria marxista, dessa forma não nos ocuparemos de detalhá-las. Todavia, é nesse contexto que encontramos os subsídios para analisar as respostas do capitalismo às expressões da questão social em diferentes situações históricas e as suas formas de intervenção através de políticas sociais no conflito entre a classe operária e a classe proprietária dos meios de produção.

Behring e Boschetti (2008, p.51) esclarecem que As políticas sociais e a formatação de padrões de proteção social são desdobramentos e até mesmo respostas e formas de enfrentamento – em geral setorializadas e fragmentadas – às expressões multifacetadas da questão social no capitalismo, cujo fundamento se encontra nas relações de exploração do capital sobre o trabalho. [...] Sua gênese está na maneira com que os homens se organizaram para produzir num determinado momento histórico, o de constituição das relações sociais capitalistas – e que tem continuidade na esfera da reprodução social.

Outro aspecto a considerar que complementa o raciocínio é que não tratamos apenas da produção de mercadorias dentro de sua dimensão econômica que cria e transfere valor à mercadoria dentro do processo de produção, então tal processo também tem o poder de produzir e reproduzir relações sociais. Assim, a luta de classes é “elemento interno” à lei do valor discutida por Marx e ajuda a compreender melhor o que é questão social.

A HISTÓRIA DA DESIGUALDADE CAPITALISTA

Marx viveu de 1818 a 1883, viu de perto a consolidação do capitalismo, as lutas operárias por melhores condições de vida e a miséria e exploração a que eram submetidos os trabalhadores assalariados, recém-incorporados nas novas condições de trabalho. Netto e Braz (2007, p. 23) registram que Marx

Aproximou-se das ideias revolucionárias que germinavam no movimento operário europeu pouco depois de haver concluído o seu curso de Filosofia (1841) e, de 1844 até sua morte, todos os seus esforços foram dirigidos para contribuir na organização do proletariado para que este, rompendo com a dominação de classe da burguesia, realizasse a emancipação humana.

Ao longo de sua vida procurou entender e escreveu sobre sua época e sobre essa realidade na qual ele estava inserido na perspectiva crítica de sua superação. Na sua perspectiva e segundo as análises que desenvolveu em suas observações

O êxito do protagonismo revolucionário do proletariado dependia, em larga medida, do *conhecimento rigoroso* da realidade social. Ele considerava que a *ação revolucionária* seria tanto mais eficaz quanto mais estivesse fundada não em concepções utópicas, mas numa *teoria social* que reproduzisse idealmente (ou seja, no plano das ideias) o movimento real e objetivo da sociedade capitalista. (NETTO e BRAZ, 2007, p.23)

Segundo Engels (2008) a Inglaterra é o local apropriado para se estudar as mutações da classe trabalhadora e sua relação de desigualdade e exploração econômica com a burguesia industrial capitalista, especialmente depois da invenção da máquina a vapor e das máquinas destinadas a trabalharem o algodão. Antes da introdução dessa tecnologia a fiação e a tecelagem das matérias primas efetuavam-se na própria casa do trabalhador, na maior parte dos casos no campo próximo às cidades. Era possível viver uma vida rural prestando serviços à crescente indústria do tecido, mas em breve o tecelão doméstico entendeu que ganharia muito mais se se dedicasse integralmente com sua família nos teares próprios trazendo um período de relativa prosperidade.

Com a invenção da máquina a vapor e o aumento das instalações industriais nas grandes cidades inglesas permitiu-se reduzir o número de operários e vender mercadorias mais barato e em escala muito maior. A diversificação da produção incorporando-se a ela a fiação da lã e do linho em teares mecânicos foi decisiva para a vitória do trabalho mecânico sobre o trabalho manual. Consequência disso, o aumento substancial do extremo

pauperismo entre a população urbana.

Engels (2008, p.50) ainda observa que

[...] a classe média inglesa e, sobretudo, a classe industrial que se enriquece diretamente com a miséria dos trabalhadores, não quer saber desta miséria. Ela que se sente forte, representativa da nação, tem vergonha de por a nu, aos olhos do mundo, este ponto fraco da Inglaterra; ela não quer confessar que se os operários são miseráveis é ela a classe industrial possuidora, que deveria arcar com a responsabilidade moral dessa miséria.

De acordo com suas observações as grandes e prósperas cidades industriais aglomeravam uma massa de proletários desempregados em sua periferia responsável por índices alarmantes de mortalidade infantil, criminalidade e em virtude da concorrência por postos de trabalho sem qualificação os salários baixaram. O tipo de vida imposto a essa população produziu índices alarmantes de desigualdade e pauperismo e crescendo a ponto de privá-la dos meios necessários para sua sobrevivência. Montañó (2012) acrescenta que

Assim, em sociedades pré-capitalistas a pobreza é o resultado (para além da desigualdade na distribuição da riqueza) [...] da escassez de produtos. Contrariamente, no modo de produção capitalista a pobreza [...] é o resultado da acumulação privada de capital, mediante a exploração (da mais-valia), na relação entre capital e trabalho, entre donos dos meios de produção e donos de mera força de trabalho, exploradores e explorados, produtores diretos de riqueza e usurpadores do trabalho alheio. (MONTAÑO, 2012, p. 279)

No final do séc. XIX o crescimento do pauperismo é exponencial, devido a muitos fatores que vão da concentração populacional no entorno das grandes cidades industriais, do excesso de mão de obra sem qualificação até o volume de implementação de tecnologias que aumentaram a produção com um mínimo de mão de obra. A redução da absorção dessa mão de obra criou um contingente alarmante de desempregados que passaram a sobreviver em patamares subumanos, conforme Engels (2008) denuncia em sua obra ressaltando inclusive a presença das crises do mercado que reforçam o estado degradante da massa populacional desempregada.

Como já mencionado em momento anterior a questão social se apresenta como uma expressão da contradição fundamental do modo de produção capitalista.

Enquanto o trabalho é coletivo e desenvolvido pela classe trabalhadora, a apropriação da riqueza e dos frutos produzidos pelo trabalho é privada, por uma pequena parcela da população, a classe burguesa. Portanto, falar em questão social é falar que as diferentes condições de subalternidade e pauperismo resultantes de tal contradição tem sua origem

numa raiz comum. lamamoto (2003, p.27) completa dizendo que “a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém- se privada, monopolizada por uma parte da sociedade”.

Compreendemos que a questão social é uma só, visto que se expressa de diversas formas, ou em distintas expressões, em outras palavras, refere-se ao conjunto diversificado de expressões da desigualdade e se manifesta na ausência de condições dignas de moradia, educação, alimentação, higiene, de saúde, entre outros, vivenciadas no cotidiano pelos indivíduos sociais.

As mudanças no modo de produção capitalista especialmente com a introdução das novas tecnologias subtraem da classe trabalhadora seus postos de trabalho e sua força de reprodução social. Tais transformações evidenciaram e generalizaram as expressões da questão social na forma de um quadro crônico de desemprego e, na precarização das relações trabalhistas (o subemprego).

Guerra (2007) salienta que

Somente com a ordem capitalista este “pauperismo” recobre-se de novos contornos, tendo em vista que sua novidade revela-se exatamente na escassez das condições mínimas de sobrevivência humana em meio à incessante capacidade de geração da abundância. Dito de outra forma: o desenvolvimento das chamadas forças produtivas não acompanhou a elevação nos níveis e condições de reprodução social. (GUERRA, 2007, p.3)

Ainda dentro do pensamento de Engels (2008) que nos leva a entender que o empobrecimento continuado tem um alto preço social, por um lado a massa trabalhadora explorada por jornadas longas de trabalho e nenhuma garantia ou direito, por outro lado a fome, a violência, a aglomeração populacional que facilita a proliferação de pestes e a mortalidade infantil acabam por exigir a intervenção por parte do Estado⁵ com providências para amenizar esse quadro. Cabe salientar que a pobreza assume um caráter funcional ao capital, devido a garantir a disponibilidade do assim denominado exército industrial de reserva que serve como fonte de mão de obra sobrando com o fim de baratear os salários na cadeia produtiva.

Nesse momento, não se pode perder de vista que “de uma forma geral, não encontramos sociedades humanas que não tenham desenvolvido alguma forma de proteção aos seus membros mais vulneráveis” (YASBEK, 2010, p.1). As desigualdades sociais não são apenas reconhecidas como reclamam algum tipo de intervenção, pelo fato de que algumas

demandas se tornaram crônicas, a velhice, as doenças profissionais, a infância desamparada, a insalubridade.

Apesar do estado emergencial das condições de vida da população das grandes cidades industriais certas ações são desenvolvidas pelas ordens religiosas e outras organizações, sem, contudo, substituir a necessidade de uma intervenção na forma de política social. Dessa forma continua a autora...

Aos poucos, esse primeiro proletariado vai se organizando como classe trabalhadora (em sindicatos e partidos proletários), como movimento operário, com suas lutas, reivindicando e alcançando melhores condições de trabalho e proteção social. Através de sua ação organizada, os trabalhadores e suas famílias ascendem à esfera pública, colocando suas reivindicações na agenda política e colocando em evidência que a sua pobreza era resultante da forma de estruturação da emergente sociedade capitalista. (YASBEK, 2010, p.2)

Yasbek conclui que essas reivindicações da classe trabalhadora assumindo um caráter de luta organizada por direitos sociais forjam o avanço de democracias liberais levando o Estado a envolver-se progressivamente, numa abordagem pública da questão, constituindo novos mecanismos de intervenção nas relações sociais como legislações laborais, e outros esquemas de proteção social.

O que se deseja assinalar é que de modo geral, as abordagens estatais da questão social se estruturam a partir da forma de organização da sociedade capitalista e dos conflitos e contradições que permeiam o processo de acumulação, e “das formas pelas quais as sociedades organizaram respostas para enfrentar as questões geradas pelas desigualdades sociais, econômicas, culturais e políticas.” (CHIACHIO, 2005:13 apud YASBEK, 2010, p.2)

A política social aparece no cenário das múltiplas expressões da questão social a partir das mobilizações históricas da classe operária. Não existe política social desligada da lógica das crises do capital e das conquistas dos movimentos populares. O proletariado vai entrando em cena como força política e passa a assumir posto de relevância como sujeito das desigualdades econômicas, políticas, culturais e sociais construídas no centro da estrutura capitalista e que se aprofundam ao longo da história.

Concluindo, a crítica marxiana como análise do momento histórico contribuiu para desvelar a realidade em torno da lógica do capitalismo e da luta de classes na sociedade burguesa como salientam Netto e Braz (2007)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, neste trabalho tivemos que recorrer ao extenso acúmulo teórico-histórico que alicerça as múltiplas formas de interpretação do tema das políticas sociais de Estado, em especial aquelas que tratam da transferência de renda como ação compensatória das desigualdades sociais. Sem a pretensão de esgotar o tema nesta breve análise, procuramos abordá-lo de forma a cobrir alguns aspectos relevantes recorrendo aos autores da Economia Política e das Políticas Sociais para um entendimento que certamente pudesse ser aprofundado na medida em que novas mediações se apresentem.

Nesse resgate do contexto sócio-histórico em que foram presumidamente gestadas as primeiras ações direcionadas às classes menos favorecidas da população, especialmente a classe trabalhadora, para amenizar seu conflito com o capital foi possível constatar a fragilidade do tratamento dispensado às suas múltiplas determinações e de como a classe dominante se perpetuou no poder à custa da apropriação e da acumulação da riqueza socialmente produzida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILLI, Pablo. Pós-neoliberalismo. As políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-37.

ANTUNES, R. Crise Contemporânea e as Transformações no mundo do trabalho (p. 18-31). In: Capacitação em Serviço Social e Política Social, módulo 1. CFESS – ABEPSS – CEAD – UnB, 1999.

BARBOSA, W. Marxismo: História, Política e Método. Observatório Nacional do Trabalho e da Educação Profissional e Tecnológica. IFG-Instituto Federal de Goiás, Pg. 33. Disponível em www.ifgoias.edu.br/observatorio/images acesso em 25/04/2019.

BARROCO, M.L.S. Ética e Serviço Social: Fundamentos Ontológicos – 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BEHRING, E.R., BOSCHETTI, I. Política Social: fundamentos e história – 5ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

BOSCHETTI, I. A política da seguridade social no Brasil. In: Serviço Social/ Direitos Sociais e Competências Profissionais, - Brasília/ CFESS/ÁBEPSS, 2009, p. 323- 338.

CAMPOS, A.C. Transferência de Renda com condicionalidades. Tese de doutorado.

FIOCRUZ, Escola Nacional de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 2007.

CASTEL, R. As metamorfoses da questão social – uma crônica do salário. Petrópolis: Ed. Vozes, 1998.

CERQUEIRA, G.F. A Questão Social no Brasil, crítica do discurso político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982, p. 57-92.

COGGIOLA, O. Escritos sobre a Comuna de Paris. São Paulo: Xamã, 2002, p.7-34.

COSTA, C. SOCIOLOGIA: Introdução à Ciência da Sociedade, São Paulo, Ed. Moderna, 1997.

COUTO, B.R. O direito social e a Assistência Social na sociedade brasileira: Uma equação possível? - 4ª ed. – São Paulo: Cortez, 2010, p. 139-160.

ENGELS, F. A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra: segundo as observações do autor e fontes autênticas. São Paulo, Boitempo, 2008.

GUERRA, Y. et alii O debate contemporâneo da “Questão Social” In III Jornada Internacional de Políticas Públicas, UFMA, 2007, disponível em <www.joinpp.ufma.br>. acesso em 27/04/2019.

HOBBSBAWN, E. A Transição do Feudalismo para o Capitalismo, 5ª ed., Paz e Terra, 2004.

HOBBSBAWN, E. Era dos extremos, o breve século XX, 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

IAMAMOTO, M.V. O Serviço Social na Contemporaneidade: Trabalho e Formação Profissional. São Paulo: Cortez, 2003.

Lei nº 8.069, de 13/07/1990 Estatuto da Criança e do Adolescente: Imprensa Oficial do Rio de Janeiro, 2012.

MARX, K. Os Pensadores. Seleção de textos de José Arthur Giannotti. 2ª Ed., São Paulo: Abril Cultural, 1978. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos.

Os Pensadores. Seleção de textos de José Arthur Giannotti. São Paulo: Abril Cultural, 1978. Introdução. Para a Crítica da Economia Política, p. 100-257.

MAURIEL, A.P.O. Pobreza, seguridade e assistência social? Desafios da política social brasileira. In Revista Katalisis, Florianópolis, v.13 nº 2 p. 173-180, julho dezembro 2010.

MDS, Programa Bolsa Família, Desenvolvimento Social, Guia de Políticas e Programas, 2008.

MDS, Secretaria Nacional de Renda e Cidadania, Programa Bolsa Família, Guia do gestor, 2006.

MDS, Secretaria Nacional de Renda e Cidadania, Relatório de Gestão 2015, Brasília, 2016. Disponível em: cadastrounico@mds.gov.br

MDS, Secretaria Nacional de Renda e Cidadania, Manual de Gestão de Benefícios, BRASÍLIA, 2008.

MENDONÇA, S. R. Estado e economia no Brasil: opções de desenvolvimento. Rio de Janeiro, Graal, 1986, p. 6-106.

MONTAÑO, C. Pobreza, “questão social” e seu enfrentamento. In: Revista Serviço Social e Sociedade, nº 110, São Paulo, abr./jun. 2012. Disponível em servicosocial@cortezeditora.com.br, acesso em 05/09/18..

MOTA, A.E. (org.) O Mito da Assistência Social: Ensaio sobre Estado, Política e Sociedade, 2ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2008, p. 180-197.

O Mito da Assistência Social: Ensaio sobre Estado, Política e Sociedade, 3ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2009

NETTO, J.P. BRAZ, M. Economia Política: Uma introdução crítica, 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2007.

NETTO, J.P. Introdução ao método da teoria social. In: Serviço Social/ Direitos Sociais e Competências Profissionais, - Brasília/ CFESS/ABEPSS, 2009.

PMCA/SMAS, Secretaria de Assistência Social, Relatório Anual dos Programas, 2005. Disponibilizado pela secretaria executiva do Conselho Municipal de Assistência Social.

PMCA, Secretaria de Assistência Social, Relatório Anual dos Programas, 2008. Revista Época, Época Debate, os dilemas do Bolsa Família, ed. 10/04/2019

SANTOS, W. G. Cidadania e justiça: política social na ordem brasileira. 2ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

SILVA, M.O., YASBEK, M.C., GIOVANNI, G. A política Social Brasileira no século XXI: A prevalência dos programas de transferência de renda. 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M.O.S. Avaliando o Bolsa Família: unificação, focalização e impactos/ Maria Ozanira da Silva e Silva (coord.), Valéria Ferreira Santos de Almada Lima. São Paulo: Cortez, 2010, p. 19-22.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e (coord.) O Comunidade Solidária: o não enfrentamento da pobreza no Brasil. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, M.O.S. et alii. A descentralização da política de assistência social: da concepção à realidade. In Serviço Social e Sociedade, nº 65, mar. 2001, p.124- 145.

UGÁ, V.D. A categoria pobreza nas formulações de política social do Banco Mundial. In: Revista de Sociologia e Política, Curitiba, nº 23, p. 55-62, nov. 2004.

WEFFORT, F. Os Clássicos da Política. São Paulo: Ática, 1989, 2 v.

WOOD, E.M. A Origem do Capitalismo, Rio de Janeiro, Jorge Zahar editor, 2001.

MDS, Programa Bolsa Família, Atuação das Instâncias de Controle Social, 2010, Brasília.

LITERATURA INFANTOJUVENIL NO CONTEXTO ESCOLAR

Joyce Soares de Sousa Oliveira ¹⁰

RESUMO

Este artigo tem como objetivo abordar a importância da literatura infantojuvenil no contexto do desenvolvimento cognitivo, social e criativo das crianças e dos adolescentes. A literatura infantojuvenil desempenha um papel essencial, não só como uma forma de entretenimento, mas também como um meio de aprendizagem e formação emocional, cognitiva e social dos jovens leitores. Através de histórias, personagens e situações, essa literatura pode contribuir para o desenvolvimento de várias áreas importantes da vida. Ela os prepara para lidar com desafios e, ao mesmo tempo, os engaja em questões de valores e cidadania e ética.

Palavras-chave: Literatura; Literatura Infantil; Infantojuvenil; Educação Infantil, Desenvolvimento Cognitivo; Educação; Livro Infantil; Aprendizagem; Hábito Leitor.

DESENVOLVIMENTO

A literatura infantojuvenil no contexto escolar é uma ferramenta pedagógica muito eficiente, pois facilita o aprendizado de forma lúdica, prazerosa e envolvente. Ao promover o hábito da leitura desde cedo, contribui para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e do pensamento crítico. Além disso, as histórias podem abordar temas relevantes, como valores éticos, sociais e emocionais, favorecendo a reflexão e a formação do caráter dos mais jovens. Os professores podem utilizar os livros infantojuvenis para contextualizar conceitos e trabalhar habilidades de interpretação. A leitura também fomenta a empatia, ao permitir que os alunos se coloquem no lugar dos personagens e vivenciem diferentes realidades. Dessa forma, a literatura torna-se uma ponte entre o conhecimento acadêmico e a formação integral dos estudantes. Possibilitando o desenvolvimento de habilidades sociais e de comunicação, fundamentais para a interação em grupo e a aprendizagem.

¹⁰ Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera (2017); Especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade Campos Salles (2018); Professor(a) de Educação Infantil.

1. Função pedagógica da literatura infanto-juvenil

A literatura infantojuvenil possui importante atribuição pedagógica, tanto em termos de desenvolvimento da linguagem quanto da formação ética e moral dos leitores, sobretudo dos mais jovens. Segundo Louise Rosenblatt (1983), a leitura literária é um processo ativo e interativo, em que o leitor se envolve com o texto e com o que ele traz de significado. A autora defende que a literatura permite a exploração de "mundos possíveis", proporcionando ao leitor a oportunidade de conhecer outras realidades e formar sua própria visão de mundo.

“A leitura literária oferece um campo vasto para que o leitor explore diferentes ângulos de interpretação e compreenda as múltiplas dimensões da experiência humana” (Rosenblatt, 1983, p. 45).

A literatura infantojuvenil desempenha um papel crucial na educação, especialmente no contexto pedagógico, uma vez que contribui para o desenvolvimento integral da criança e do adolescente. Ela vai além de ser apenas uma forma de entretenimento e se insere de maneira significativa na formação de leitores críticos, criativos e sensíveis às questões sociais, culturais e emocionais.

Em sua função pedagógica, a literatura voltada para os mais jovens, tem como objetivo educar, formar e informar de forma prazerosa. Ela auxilia no processo de aprendizagem da leitura e escrita, mas também na compreensão do mundo, da cultura e de si mesmo. Ela é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento da linguagem e para o aprimoramento da expressão oral e escrita.

Além disso, a literatura infantojuvenil colabora para o desenvolvimento do pensamento crítico, estimulando a reflexão sobre temas sociais, históricos, éticos e morais. De acordo com a autora Maria Tereza Maldonado (2004), a literatura infantojuvenil é uma das maneiras mais eficazes de interiorizar valores, ao mesmo tempo em que questiona a realidade.

"A literatura infantojuvenil, ao colocar os jovens em contato com outras realidades, possibilita a formação de uma consciência crítica, abrindo portas para a reflexão sobre valores humanos e sociais" (Maldonado, 2004, p. 72).

Por meio dos enredos, personagens e situações, os leitores são convidados a refletir sobre o que é certo e errado, sobre as implicações de suas escolhas e atitudes. Histórias que envolvem dilemas morais, como os de solidariedade, amizade, respeito e justiça, são ferramentas poderosas para o desenvolvimento de valores éticos.

"A literatura é uma das formas mais eficazes de ensinar valores sem imposição, oferecendo um espelho das escolhas e consequências que permeiam a vida de qualquer ser humano" (Fiorin, 2013, p. 45).

Outro aspecto importante da literatura infantojuvenil é o estímulo à imaginação e criatividade. Ao mergulhar em universos literários, as crianças e os adolescentes são desafiados a pensar, a imaginar mundos diferentes e a desenvolver soluções criativas para os problemas apresentados nas histórias. Isso auxilia não apenas na construção do pensamento abstrato, mas também na resolução de problemas, fundamental para o desenvolvimento cognitivo.

A fantasia e a ficção são elementos presentes na literatura infantojuvenil que proporcionam um espaço seguro para a experimentação de novas ideias e conceitos, permitindo que o leitor se coloque em diferentes perspectivas e se aproprie da sua própria realidade.

"A literatura infantojuvenil exerce um papel primordial na formação de uma mente criativa, pois, ao estimular a fantasia, ela possibilita a construção de novos mundos e novas formas de pensar" (Faria, 2009, p. 102).

Esse tipo de literatura também tem uma forte função na construção da identidade dos jovens leitores. Ela pode ser um meio de representação de diversas culturas, realidades sociais e grupos étnicos, e ao proporcionar essa diversidade, permite que as crianças e adolescentes se vejam refletidos nas histórias. A literatura é uma forma de afirmação da identidade cultural e uma ferramenta para resgatar e preservar a memória histórica.

"A literatura infantojuvenil é um espaço vital para o fortalecimento da identidade cultural dos jovens, permitindo-lhes conhecer sua história e ao mesmo tempo, abrir o olhar para o outro" (Lima, 2011, p. 63).

Uma das funções mais evidentes da literatura infantojuvenil é o incentivo ao hábito de leitura. Desde os primeiros livros, as histórias despertam a curiosidade e o prazer pela leitura, algo que pode se estender ao longo da vida. O contato precoce com a literatura de

qualidade no contexto escolar permite que a criança se torne um leitor autônomo e prazeroso, capaz de escolher seus próprios livros e se engajar com diferentes tipos de textos.

"Quando a literatura é apresentada de forma envolvente, ela se torna uma janela para um mundo novo, estimulando o prazer pela leitura e o desejo de saber mais" (Kishimoto, 2005, p. 87).

Uma das funções mais importantes da literatura infantojuvenil é o estímulo ao pensamento crítico. Ao apresentar temas variados e muitas vezes complexos, ela desafia os leitores a refletirem sobre a sociedade, o comportamento humano e suas próprias ações. Por meio das histórias e personagens, as crianças e adolescentes são convidados a questionar as normas sociais, os valores estabelecidos e as formas de opressão e injustiça.

Outra função pedagógica importante da literatura infantojuvenil é seu impacto no desenvolvimento emocional dos jovens leitores. As histórias literárias permitem que as crianças e adolescentes vivenciem experiências emocionais por meio de personagens e situações que muitas vezes são diferentes das suas próprias vivências. Esse processo proporciona uma maneira de compreender e lidar com emoções como medo, raiva, tristeza, alegria e empatia.

Além disso, ao se identificar com personagens que enfrentam dilemas emocionais, o jovem desenvolve a empatia, entendendo os sentimentos e pontos de vista dos outros. Isso contribui para a formação de uma personalidade emocionalmente equilibrada e sensível às necessidades alheias.

"Ao entrar em contato com os sentimentos e dilemas dos personagens, as crianças e jovens leitores desenvolvem uma maior capacidade de empatia e compreensão das emoções humanas" (Kishimoto, 2007, p. 108).

Esse desenvolvimento da consciência crítica é essencial para formar cidadãos conscientes e ativos, que não aceitam passivamente as imposições sociais, mas que têm o pensamento questionador como base para suas atitudes e decisões.

"A literatura infantojuvenil cumpre um papel fundamental na construção da consciência crítica, permitindo ao leitor mais jovem refletir sobre os problemas sociais, políticos e éticos" (Freire, 2010, p. 82).

Ao ser trabalhada no ambiente escolar, a literatura infantojuvenil, tem um impacto significativo no desenvolvimento integral dos alunos, desde o ponto de vista cognitivo até o afetivo e social. Ela é uma ferramenta de formação humana, sendo essencial para o desenvolvimento da linguagem, para o reflexionamento crítico sobre questões sociais, para o desenvolvimento da empatia e para o fortalecimento da identidade cultural dos jovens leitores.

Dessa forma, a literatura infantojuvenil possui diversas funções pedagógicas que vão além da simples formação de leitores. Ela é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e ético dos jovens, ajudando-os a se compreenderem como indivíduos e a se posicionarem como cidadãos críticos e conscientes. Através das histórias, os jovens podem explorar e questionar o mundo ao seu redor, aprender valores fundamentais, desenvolver habilidades linguísticas e ampliar seus horizontes culturais, criando uma base sólida para uma vida plena e significativa.

Ao adentrar no cativante universo literário infanto-juvenil, as crianças e adolescentes vivem suas próprias vidas através dos personagens das histórias que frequentemente enfrentam desafios e situações de conflito que espelham as dificuldades que reais e possíveis. Isso permite que o jovem leitor se identifique com os personagens, compreenda melhor suas próprias emoções e aprenda a lidar com questões como medo, insegurança, tristeza e felicidade.

A literatura infantojuvenil, portanto, tem uma função pedagógica abrangente, pois não apenas desenvolve conteúdos formais, mas também contribui para a formação integral do indivíduo. Ela amplia o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e ético dos leitores, sendo uma ferramenta indispensável para o processo de educação e formação humana em sua integralidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O hábito de ler proporciona muitos benefícios que vão além do entretenimento. Considerar esse hábito desde a infância tem um caráter amplamente rico para o desenvolvimento integral dos indivíduos. Por isso é fundamental que nas escolas essa

prática seja incentivada e acessível às crianças e aos adolescentes. Ao ler podemos desenvolver a criatividade, a imaginação, o pensamento reflexivo e crítico. Além disso, a literatura pode abordar temas que colaboram com a nossa formação social, moral e ética. Como observamos anteriormente, através dos personagens podemos identificar ou reconhecer nossas vivências reais, uma vez que através delas podemos comparar comportamentos, ideias pensamento, emoções e tantas outras experiências. Na escola é importante utilizar a literatura infantojuvenil como ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento, que prepara os mais jovens para lidar com desafios da vida e, ao mesmo tempo, os engaja em questões de autoconhecimento, cidadania e valores.

REFERÊNCIAS

MALDONADO, Maria Tereza. *Literatura infantojuvenil e ensino: abordagens e práticas pedagógicas.* Editora Cortez, 2004.

FIORIN, José Luiz. *A literatura e a formação ética do leitor.* Editora Ática, 2013.

FARIA, Silvia. *A imaginação literária: práticas de leitura e escrita no ensino fundamental.* Editora Artmed, 2009.

LIMA, Renato. *Cultura e identidade na literatura infantojuvenil.* Editora Moderna, 2011.

KISHIMOTO, Tânia. *Leitura e ensino da literatura: práticas e metodologias.* Editora Pearson, 2005

ARIA, Silvia. *A imaginação literária: práticas de leitura e escrita no ensino fundamental.* Editora Artmed, 2009.

CUNNINGHAM, David. *A formação do leitor jovem: perspectivas pedagógicas.* Editora Cortês, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* Editora Paz e Terra, 2010.

MALDONADO, Maria Tereza. *Literatura infantojuvenil e ensino: abordagens e práticas pedagógicas.* Editora Cortez, 2004.

LIMA, Renato. *Diversidade e preconceito na literatura infantojuvenil.* Editora Cortez, 2009.

MORAES, Maria Luiza de. *A literatura infanto-juvenil e o seu papel social.* São Paulo: Editora Moderna, 2004.

ORWELL, George. *A Revolução dos Bichos.* São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

- AMADO, Jorge.** *Capitães da Areia*. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- MORLEY, Helena.** *Minha Vida de Menina*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1942.
- ROWLING, J.K.** *Harry Potter e a Pedra Filosofal*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- HOSSEINI, Khaled.** *O Caçador de Pipas*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2003.
- FRANK, Anne.** *O Diário de Anne Frank*. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- FREIRE, Paulo.** *Pedagogia do oprimido*. Editora Paz e Terra, 2011.
- LIMA, Renato.** *Diversidade e preconceito na literatura 128nfanto-juvenil*. Editora Cortez, 2009.
- CARVALHO, Ana Maria.** *Literatura e direitos humanos: reflexão e ação pedagógica*. Editora Moderna, 2014.
- TAVARES, Luís.** *Leitura e inclusão social: o papel da literatura 128nfanto-juvenil*. Editora Ática, 2016
- FREIRE, Paulo.** *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Editora Paz e Terra, 2012.
- MACHADO, Ana Maria.** *O que é literatura infantil?* Editora Cortez, 2008.
- ROCHA, Ruth.** *O brincar e a literatura: fundamentos e práticas pedagógicas*. Editora Ática, 2011.
- DUARTE, Maria Cristina.** *Leitura e identidade: a construção da subjetividade juvenil*. Editora Brasiliense, 2015.
- SANTOS, Flávio.** *A literatura infantojuvenil e a formação de identidade no contexto escolar*. Editora Moderna, 2017.



WWW.SLEDITORA.COM

WHATSAPP (11)978414455

SLEDITORA.ARTIGOS@GMAIL.COM